372
P-16
Apr. 74337

Включено в каталог 1941

ПРОВЕРЕНО 1936 г.

91

II-7200.

ВОЗВРАТИТЕ КНИГУ НЕ ПОЗЖЕ
обозначенного здесь срока

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ.
С. П. Б. О-во ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5.

37204

II-7200.

ПРОВЕРЕНО

Проверено 1965 г.
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ. С. П. Б. О-во ГРАМОТНОСТИ Театральн. ул. 5.
Ин. № 74337
1953

Н. П. Раевскій.

БЕСѢДЫ ПО МЕТОДИКѢ РУССКАГО ЯЗЫКА

СЪ ПРИЛОЖЕНІЕМЪ ПРИМѢРНЫХЪ УРОКОВЪ.

Для

УЧИТЕЛЬСКИХЪ СЕМИНАРІЙ,
ПЕДАГОГИЧЕСКИХЪ КУРСОВЪ,
ПЕДАГОГИЧЕСКИХЪ КЛАССОВЪ,
НАЧАЛЬНЫХЪ УЧИТЕЛЕЙ.

Изданіе второе.

Учен. Ком. М. Н. Пр. допущена въ учительск. библ. низш. учебн. заведен.

Книгоиздательство К. И. ТИХОМИРОВА.
МОСКВА, Кузнецкій Мостъ.
1912.

372
Р16
Рчсс-яз.

Н. П. Раевскій.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ.
С. П. Б. О-во ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5.

Ин. № 74337

1987

ПРОВЕРЕНО

БЕСѢДЫ
ПО
МЕТОДИКѢ
РУССКАГО ЯЗЫКА

СЪ ПРИЛОЖЕНІЕМЪ ПРИМѢРНЫХЪ УРОКОВЪ.

Для

УЧИТЕЛЬСКИХЪ СЕМИНАРІЙ,
ПЕДАГОГИЧЕСКИХЪ КУРСОВЪ,
ПЕДАГОГИЧЕСКИХЪ КЛАССОВЪ,
НАЧАЛЬНЫХЪ УЧИТЕЛЕЙ.

Изданіе второе.

Учен. Ком. М. Н. Пр. допущена въ учительск. библ.
низш. учебн. заведен.

СПЕЦФОНД

Книгоиздательство К. И. ТИХОМИРОВА.
МОСКВА, Кузнецкій Мостъ.
1912.

ПОСТАВЩ. ДВОРА ЕГО ВЕЛИЧЕСТВА
МОСКВА, ТВЕРСКАЯ,
Т-ВО СКОРОПЕЧ. А.А. ЛЕВЕНСОНЪ
ГАМОНОВСКІЙ ПЕР., С.Д.
1912.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ.
С. П. Б. О-во ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5.

ПРЕДИСЛОВІЕ КЪ 1-му ИЗДАНІЮ.

Предлагаемыя бесѣды представляютъ результатъ руководительства автора методическими занятіями по русскому языку на лѣтнихъ педагогическихъ курсахъ, устраивавшихся земствами для учителей начальныхъ училищъ, и имѣютъ цѣлью познакомить съ тѣмъ новымъ, что появилось за послѣднее время въ педагогической литературѣ по вопросу о наилучшей постановкѣ преподаванія родного языка въ начальной школѣ.

Относясь отрицательно къ методической рецептурѣ, связывающей личное творчество учителя и ведущей къ рутинѣ, авторъ имѣлъ въ виду только намѣтить общіе принципы, которые должны лечь въ основу работъ по русскому языку; лишь изрѣдка, гдѣ это казалось ему необходимымъ, онъ давалъ «примѣрную» программу.

Такое же примѣрное значеніе носятъ и помѣщенные въ приложеніи послѣ бесѣдъ уроки.

ПРЕДИСЛОВІЕ КО 2-му ИЗДАНІЮ.

Въ настоящемъ изданіи, помимо незначительныхъ поправокъ и измѣненій, введена отдѣльная глава о «новыхъ методахъ обученія грамотѣ», пересмотрѣны главы «развитіе рѣчи», «грамматика и правописаніе» и предложены нѣкоторые новые уроки.

Сверхъ того, приложенъ списокъ книгъ для учителя по различнымъ сторонамъ постановки преподаванія роднаго языка.

ОБУЧЕНІЕ ГРАМОТѢ.

1. Краткій историческій очеркъ методовъ обученія грамотѣ.

Трудно допустить, чтобы въ настоящее время практиковался гдѣ-либо иной методъ обученія грамотѣ, помимо звукового; развѣ только въ какомъ-нибудь медвѣжьемъ углу старый инвалидъ-солдатъ учитъ попрежнему буки-азъ—ба, вѣди-азъ—ва и т. д.

Въ виду того, что такъ называемые старые методы обученія брошены и замѣнены наиболѣе совершеннымъ въ данный моментъ времени—звуковымъ, не слѣдовало бы, пожалуй, и совсѣмъ упоминать объ нихъ.

Но вѣдь наше настоящее есть всегда результатъ нашего прошлаго во всѣхъ областяхъ человѣческой дѣятельности и въ частности въ дѣлѣ обученія грамотѣ; и настоящее всегда представляется яснѣе, когда мы знаемъ его хотя бы краткую исторію. Вотъ поэтому необходимо сказать хоть нѣсколько словъ объ отошедшихъ въ область преданія «старыхъ методахъ».

Къ древнѣйшимъ методамъ обученія чтенію принадлежитъ буквослагательный.

Сущность его заключалась въ томъ, что сначала заучивали названія всѣхъ буквъ алфавита (сначала—азъ, буки, вѣди, потомъ—а, бе, ве); потомъ буквы соединяли въ слоги; при этомъ такъ какъ ученикъ не могъ понять, почему буки-азъ будетъ ба, то приходилось заучивать механически всевозможныя комбинаціи буквъ; затѣмъ шло чтеніе. Чтобы прочитать слово нога требовалось продѣлать слѣдующее: нашъ-онъ—но, глаголь-азъ—га—нога. Только способнѣйшіе ученики постигали способъ чтенія черезъ годъ; другіе же такъ и не одолѣвали всѣхъ этихъ буквосочетаній. Такъ какъ главною трудностью при буквосла-

гательномъ методѣ было сочетаніе буквъ въ слоги, то желаніе устранить эту трудность привело къ изобрѣтенію другого, теперь тоже стараго, метода обученія чтенію—слогового или силлабическаго. Отличіе его отъ буквослагательнаго состояло въ томъ, что ученики прямо со словъ учителя заучивали слоги ба, ва, га, бра, вра, гра..., не называя отдѣльныхъ буквъ каждаго слога.

Какъ тотъ, такъ и другой способъ страдали многими недостатками. Изъ нихъ первымъ надо назвать механичность: ребенокъ совершенно не понималъ, что и зачѣмъ онъ дѣлаетъ. Механичность, чрезмѣрное напряженіе памяти оказывали притупляющее дѣйствіе и поселяли въ душѣ ребенка отвращеніе къ ученью; если прибавить къ этому страшную медленность—выучивались читать не ранѣе года,—то станетъ вполнѣ понятною сохранившаяся и до нашихъ дней пословица: корень ученья горекъ.

Указанные недостатки этихъ старыхъ методовъ и привели къ изобрѣтенію звукового метода, существенно отличающагося отъ старыхъ методовъ тѣмъ, что въ основѣ его, какъ извѣстно, лежитъ звукъ, какъ основной элементъ нашей рѣчи, а не буква—значокъ звука.

И звуковой методъ, несмотря на свою относительную молодость, имѣетъ уже свою исторію, и та форма его, которая въ настоящее время считается наиболѣе совершенною и о которой мы будемъ говорить подробно, возникла не сразу, а прошла въ своемъ развитіи нѣсколько стадій.

Первой стадіей въ развитіи звукового метода былъ синтезъ. Обученіе грамотѣ при звуковомъ синтетическомъ пріемѣ начиналось со звука: ученики произносили за учителемъ тотъ или иной звукъ, а потомъ знакомились съ его изображеніемъ, буквой.

Послѣдовательно сообщаемые (но не въ алфавитномъ порядкѣ) звуки сочетались въ слоги, слоги въ слова, слова въ предложенія. Изъ сторонниковъ этого метода у насъ надо назвать бар. Корфа, руководство котораго долго пользовалось популярностью; и теперь между уже послужившими учителями можно найти сторонниковъ этого метода.

Правильный въ основѣ этотъ методъ имѣетъ за собой и недостатки, главные изъ которыхъ слѣдующіе: 1) онъ начинаетъ обученіе со звука и послѣдовательно доходитъ до предложенія,

чѣмъ противорѣчитъ основному методическому положенію начинать съ извѣстнаго и переходить къ неизвѣстному. 2) Первыя упражненія въ сочетаніи звуковъ въ слоги такъ же скучны и механичны, какъ и при старыхъ буквенныхъ методахъ: съ ними не связывается никакихъ представленій, а потому дѣти и не понимаютъ цѣли этихъ звуко-буквосложеній.

Указанные и другіе недостатки синтетическаго метода послужили отправнымъ пунктомъ къ его усовершенствованію и привели къ противоположному звуковому же методу аналитическому. При немъ обученіе грамотѣ начинается съ рѣчи, съ предложенія, какъ имѣющихъ реальное содержаніе; отъ рѣчи переходятъ къ слову, какъ къ ея части; отъ слова къ слогу или прямо къ звуку, какъ къ частямъ слова или слога. Такимъ образомъ этотъ методъ находится въ строгомъ соотвѣтствіи съ указаннымъ выше дидактическимъ правиломъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ для ученика становятся понятными и всѣ этапы метода: слово—часть рѣчи; слогъ—часть слова; звукъ—недѣлимая часть слога (слова). А пониманіе работы, сознательность ея само собою порождаетъ и интересъ къ ней.

Будучи совершеннымъ по отношенію къ синтетическому методу, аналитическій методъ не могъ считаться послѣднимъ словомъ въ вопросѣ объ обученіи грамотѣ. Въ анализѣ мы только разлагаемъ; а чтеніе, чему собственно мы и должны научить, есть синтезъ. Вотъ поэтому аналитическій методъ естественно долженъ былъ очень рано слиться съ синтетическимъ и образовать аналитико-синтетическій методъ обученія грамотѣ, т.-е. ту форму, которая въ настоящій моментъ времени считается наиболѣе совершенною.

Однимъ изъ существенныхъ недостатковъ буквенныхъ методовъ обученія было, между прочимъ, отдѣленіе обученія письму отъ обученія чтенію: къ письму переходили только тогда, когда ученики научались читать. Между тѣмъ оба эти процесса находятся между собой въ тѣсной связи: при письмѣ мы звуки изображаемъ условными значками—буквами; при чтеніи эти условные значки обратно переводимъ въ звуки. И грамотнымъ человѣкомъ въ настоящее время называютъ только того, кто умѣетъ читать и писать. Вотъ поэтому-то очень скоро по изобрѣтеніи звукового метода обученія чтенію съ нимъ соединилось и обученіе письму,

и такимъ образомъ получился методъ совмѣстнаго обученія чтенію и письму. При этомъ образовалось два теченія: 1) *письмо-чтеніе*, начинающее съ письма учениками изучаемыхъ звуковъ и оканчивающееся чтеніемъ ими же написаннаго; 2) *чтеніе-письмо*, начинающееся со чтенія по подвижной азбукѣ, когда дается уже готовое (и притомъ печатное) изображеніе звука и кончающееся письмомъ словъ и предложеній съ изучаемымъ звукомъ. Теоретически письмо-чтеніе предпочтительнѣе, такъ какъ представляется болѣе естественнымъ—чтеніе могло возникнуть только послѣ написанія. Первобытный человѣкъ, чтобы передать другому свою мысль, выразить свою волю, употреблялъ различные знаки—*писалъ*; другой воспринималъ зрѣніемъ эти знаки и переводилъ въ слова—*читалъ*. Практически же приходится вести чтеніе-письмо по двумъ причинамъ: 1) отсутствію букварей съ преимущественнымъ рукописнымъ шрифтомъ, какъ матеріаломъ для чтенія и 2) отсталости письма, что при краткости курса въ начальной школѣ и необходимости вести занятія съ тремя отдѣленіями имѣетъ немаловажное значеніе.

Необходимо остановиться на одномъ существенно важномъ достоинствѣ аналитико-синтетическаго метода совмѣстнаго обученія чтенію и письму—это на участіе въ запоминаніи многихъ органовъ. Ребенокъ въ одно и то же время слушаетъ и произноситъ звукъ, смотритъ его изображеніе и воспроизводитъ самъ письменно—слухъ, зрѣніе, голосовыя связки, движеніе мышцъ руки участвуютъ въ запоминаніи. Только вслѣдствіе этого и возможна та скорость обученія чтенію, какую мы наблюдаемъ теперь: въ то время, какъ для обученія чтенію по буквеннымъ методамъ требовались иногда годы, для обученія чтенію и письму по звуковому методу требуется только 6—8 недѣль въ зависимости отъ состава класса.

Но и звуковой методъ не является послѣднимъ въ вопросѣ объ обученіи грамотѣ; и звуковой методъ страдаетъ существенными недостатками. Сознаніе этихъ недостатковъ въ связи съ данными, полученными научнымъ языкознаніемъ, и съ данными, полученными изслѣдованіемъ чтенія у взрослыхъ, послужили отправными толчками для созданія «новыхъ» методовъ обученія грамотѣ.

Этимъ «новымъ» методамъ и посвящена отдѣльная глава книги.

II. Подготовительныя упражненія.

Изъ самаго существа аналитико-синтетическаго метода обученія чтенію, соединеннаго съ обученіемъ письму, съ несомнѣнностью слѣдуетъ необходимость предварительныхъ упражненій.

Чтобы прочитать какое-нибудь слово, напримѣръ «книга», ученикъ долженъ въ порядкѣ произнести тѣ звуки, которые обозначены передъ нимъ особыми знаками—буквами, т.-е. долженъ быть знакомъ со звуками, какъ элементами рѣчи.

Чтобы написать какое-нибудь слово, напр. «рука», ученикъ долженъ посредствомъ особыхъ значковъ—буквъ изобразить звуки, входящіе въ составъ даннаго слова. Для того же, чтобы написать букву, надо знать многое: какъ сидѣть, держать перо и тетрадь, водить по бумагѣ и т. д.

Такимъ образомъ предварительныя или подготовительныя упражненія распадаются на звуковыя (фонетическія) и письменныя (графическія).

а) Звуковыя.

Звуковыя подготовительныя упражненія состоятъ: 1) въ разложеніи рѣчи на слова; 2) въ разложеніи словъ на слоги; 3) въ выдѣленіи звуковъ; 4) въ сліяніи звуковъ.

Анализъ долженъ начинаться съ фразы, съ предложенія, а не съ отдѣльныхъ словъ, такъ какъ только предложеніе имѣетъ опредѣленное содержаніе; отдѣльныя же слова пріобрѣтаютъ его только въ связи съ другими словами, т.-е. въ предложеніи. Предлагаемыя для разложенія предложенія должны быть по формѣ кратки (сначала 2, потомъ 3 и 4 слова—не болѣе) и по содержанію вполнѣ доступны дѣтскому пониманію. Что касается союзовъ и предлоговъ, то они вводятся постепенно—прежде союзы, а потомъ предлоги, такъ какъ послѣдніе въ произношеніи сливаются съ слѣдующимъ словомъ.

Въ виду того, что эти упражненія въ анализѣ рѣчи будутъ повторяться и на послѣдующихъ ступеняхъ, нѣтъ надобности долго останавливаться на нихъ. 1—2 уроковъ вполнѣ достаточно для того, чтобы дѣти поняли дѣлимость рѣчи на слова.

Союзы и предлоги могутъ быть введены и тогда, когда учитель перешелъ къ слѣдующей ступени звуковыхъ упражненій, если ихъ не удалось ввести на первыхъ урокахъ.

Образцы примѣровъ для анализа рѣчи: Пришла зима. Птицы улетѣли. Таетъ снѣгъ. Трещитъ сильный морозъ. Дѣти бѣгали. Дѣти бѣгали, катались. Дѣти бѣгали и катались.

Отрѣзали кусокъ хлѣба.
Отрѣзали отъ хлѣба кусокъ.

Вторая ступень подготовительныхъ звуковыхъ упражненій—дѣленіе словъ на слоги —имѣетъ и своихъ противниковъ и своихъ защитниковъ. Противники дѣленія слова на слоги говорятъ, что слогъ не есть естественная часть рѣчи; таковою является только звукъ; слогъ же искусственная часть слова. А потому, по ихъ мнѣнію, этотъ родъ звуковыхъ упражненій необходимо выбросить. Но есть много соображеній, заставляющихъ, наоборотъ, оставить эти упражненія въ ряду подготовительныхъ: 1) Постепенность перехода, такъ какъ легче раздѣлить слово на слоги, чѣмъ раздѣлить его на звуки. При этомъ надо имѣть въ виду, что большинство дѣтей со слогомъ (безъ этого термина конечно), какъ частью слова, знакомо. Существуютъ дѣтскія пѣсенки при опредѣленіи порядка участниковъ какой-либо игры; въ нѣкоторыхъ изъ пѣсенокъ послѣднія слова произносятся именно по слогамъ. 2) Со временемъ придется дѣлить слово на слоги ради практическихъ цѣлей переноса изъ строки въ строку; поэтому чѣмъ раньше будетъ ознакомленъ ученикъ со слогомъ, тѣмъ легче будетъ впослѣдствіи пользоваться ему правиломъ слогового переноса словъ. 3) Дѣленіе на слоги въ значительной степени облегчитъ процессъ чтенія. Мы сами, уже пріобрѣтшіе навыкъ чтенія, читаемъ трудныя слова, впервые попавшіяся намъ при чтеніи, по слогамъ; такъ же поступаемъ мы при чтеніи иностраннаго текста, когда не пріобрѣли еще навыка свободнаго чтенія. Пусть этимъ способомъ читаетъ и ребенокъ въ тѣхъ только случаяхъ, конечно, когда онъ не осилитъ всего слова. 4) Дѣленіе словъ на слоги выдѣлитъ и нѣкоторые звуки (у-хо, о-си, и-ва).

Изъ пріемовъ для этого рода упражненій наибольшимъ успѣхомъ пользовался и пользуется, какъ это отмѣчаетъ Вах-

теровъ, методъ Оливье, рекомендующій произношеніе учителемъ слова по слогамъ, сопровождать взмахомъ руки, ударомъ пальца, карандаша по столу. Механичность этого пріема дѣлаетъ его непригоднымъ—въ немъ отсутствуетъ элементъ сознательности.

Анастасіевъ, Вахтеровъ и др. рекомендуютъ пользоваться физіологическимъ свойствомъ слога, по которому каждый слогъ есть отдѣльный толчокъ воздуха, сопровождаемый видимыми движеніями рта и губъ. Ученику стоитъ только сосчитать, сколько разъ учитель открылъ ротъ при произношеніи слова, столько будетъ въ словѣ и слоговъ. Но и этотъ способъ грѣшитъ той же механичностью, какъ и пріемъ Оливье.

Тихомировъ рекомендуетъ на первыхъ порахъ самому учителю дать образецъ дѣленія слова на слоги, произнося раздѣльно по слогамъ нѣсколько словъ, напр. во-да, сн-то и т. д.

Нѣтъ надобности прибѣгать сразу и къ раздѣльному произношенію слова учителемъ. Если дѣти хорошо дѣлятъ рѣчь на слова, то учитель, сказавъ медленно одно слово, пусть предложитъ ученикамъ раздѣлить его, сказать по частямъ.

При этомъ можетъ помочь слово изъ упомянутыхъ пѣсенокъ, которое произносится, при установленіи очереди, по слогамъ, если, конечно, дѣти хорошо знакомы съ такой пѣсней по играмъ.

И только въ томъ случаѣ, когда это не приведетъ къ желаннымъ результатамъ, можно произнести слово раздѣльно съ промежуткомъ между слогами.

Переходя къ третьей ступени звуковыхъ упражненій, къ выдѣленію отдѣльныхъ звуковъ изъ словъ—необходимо предварительно ознакомить учениковъ съ понятіемъ «звукъ». Для этого можно воспользоваться имѣющимися уже у дѣтей представленіями: дѣти знакомы со звукомъ колокольчика, колокола, гармоники, жука, собаки и т. д. Послѣ этого можно перейти уже къ выдѣленію звуковъ изъ словъ.

Въ виду того, что гласные звуки легче для произношенія нежели согласные, выдѣленіе звуковъ должно начаться съ первыхъ. Учитель протяжно произноситъ слово, напр. ууу... жжж... нѣсколько разъ и спрашиваетъ, что, какой звукъ слышится въ началѣ. Когда дѣти выдѣлятъ звукъ «у», учитель заставляетъ ихъ хоромъ и въ одиночку ясно, отчетливо произнести его. За-

тѣмъ учитель можетъ предложить ученикамъ сказать, есть ли звукъ «у» въ произносимыхъ имъ словахъ (усъ, уши, ау, сукъ).

Что касается опредѣленія мѣста звука въ словѣ (начало, средина, конецъ), то это можно требовать только послѣ 2—3 уроковъ выдѣленія звуковъ. Выдѣленіе согласныхъ звуковъ удобнѣе практиковать изъ словъ, гдѣ этотъ звукъ находится въ концѣ слова или изъ обратнаго слога (предпочтительнѣе брать слова, оканчивающіяся на выдѣляемый звукъ), такъ какъ въ прямомъ слогѣ онъ сливается съ слѣдующимъ за нимъ гласнымъ звукомъ, а потому и слышится неясно. Учитель произноситъ отчетливо, предположимъ, слово «ножъ», протягивая послѣдній звукъ, если онъ допускаетъ это, и рѣзко подчеркивая, если тянуть его нельзя (ротъ).

Послѣ этого предлагаетъ сказать, что (какой звукъ) слышится въ концѣ.

При ознакомленіи можно пользоваться въ видахъ разнообразія пріемомъ договариванія слова учениками. На картинкѣ нарисованы осы; дѣти называютъ рисунокъ: осы. Учитель произноситъ только *ос* и предлагаетъ дѣтямъ окончить слово:
учитель: *осс...*
ученики: *ы*.

Какой же звукъ вы произнесли, чтобы вышло слово осы?—*ы*.

Знакомить учениковъ со всѣми звуками русской рѣчи на подготовительныхъ упражненіяхъ нѣтъ надобности, такъ какъ цѣль этихъ уроковъ—только довести ихъ до пониманія того, что слова состоятъ изъ недѣлимыхъ уже частей—звуковъ. Достаточно выдѣлить 3—4 гласныхъ (а, у, о, и) и 6—10 согласныхъ (ш, с, м, к, р, т, н, ж, п).

Послѣдняя ступень звуковыхъ упражненій—сліяніе звуковъ—имѣетъ также противниковъ и защитниковъ. Первые отвергаютъ необходимость этихъ упражненій на томъ основаніи, что дѣти, какъ и мы, всегда говорятъ слитно; поэтому, говорятъ они, нѣтъ надобности учить ихъ тому, что имъ уже извѣстно. Защитники же этого рода упражненій указываютъ на различіе между слитнымъ произношеніемъ въ рѣчи и сліяніемъ при чтеніи. При слитномъ произношеніи представленіе или понятіе, которое мы хотимъ обозначить словомъ, уже есть; вопросъ только въ томъ, чтобы обозначить его соотвѣтствующимъ словомъ.

При сліяніи же во время процесса чтенія читающій по знакамъ—буквамъ долженъ прежде всего составить слово, узнать слово, понять слово, чтобы соединить съ его произнесеніемъ то или иное понятіе. Упражненія въ звукосліяніи и имѣютъ цѣлью довести ученика до пониманія, *что слить звуки это значитъ произнести ихъ такъ, какъ говорятъ*. И если мы достигнемъ этого на подготовительныхъ упражненіяхъ, то въ значительной степени облегчимъ для ученика трудность чтенія, которое есть тоже сліяніе, но только не звуковъ, а буквъ. И можно съ увѣренностью сказать, что въ чтеніи ученика, на подготовительныхъ упражненіяхъ постигшаго секретъ сліянія, какъ *умѣнья говорить*, мы не встрѣтимъ обычныхъ при чтеніи недостатковъ: спотыканія, тягучести. Онъ уже знаетъ, что буквы надо слить, а слить значитъ произнести, какъ говорятъ; поэтому чтеніе у него будетъ медленнымъ вначалѣ, но плавнымъ. Въ виду большей трудности этой ступени звуковыхъ упражненій сравнительно съ предыдущими и относительной важности, необходимо затратить на сліяніе больше времени и болѣе строго отнестись къ выбору матеріала и къ его расположенію въ порядкѣ нарастанія трудностей.

На первыхъ порахъ ученики упражняются въ сліяніи въ слово тѣхъ звуковъ, которые они только-что выдѣлили. Учитель произноситъ слово «усъ» и заставляетъ назвать звуки этого слова: назови отдѣльно первый звукъ?—*у*. Произнеси отдѣльно второй звукъ?—*с*. Теперь скажите ихъ вмѣстѣ—*усъ*.

Разлагается слово «ножъ». Назвать отдѣльно первый звукъ?—*н*. Произнести отдѣльно второй звукъ?—*о*. Какой третій звукъ?—*жъ*. Скажите всѣ звуки вмѣстѣ, *какъ говорятъ*.

Когда дѣти вполнѣ усвоятъ эту ступень сліянія, можно перейти къ сліянію звуковъ безъ предварительнаго разложенія слова; при этомъ необходимо, чтобы предлагаемые для сліянія звуки были знакомы дѣтямъ изъ предыдущихъ упражненій. На этой ступени дѣти прежде упражняются въ образованіи обратныхъ слоговъ, составляющихъ слова (*ах, ам, он, ум, уэж, ус, ил*).

Первый звукъ «у», второй звукъ «м»? Какой первый? второй? Какъ я ихъ сказалъ—*вмѣстѣ или отдѣльно*?—Отдѣльно. Какъ сказать ихъ вмѣстѣ?—*Ум*.

Если дѣти на первыхъ порахъ затруднятся слить сразу, то можно заставить *немного* протянуть первый (гласный) звукъ, а затѣмъ сразу по знаку учителя прибавить второй звукъ. Послѣ нѣсколькихъ повтореній, при чемъ первый звукъ тянется все меньше и меньше, дѣти схватываютъ звуки сразу и произносятъ составляющее ихъ слово.

Послѣ обратныхъ слоговъ переходятъ къ образованію прямыхъ слоговъ: сначала съ длительной согласной, а потомъ съ мгновенной. Сліяніе съ первыми производится такъ же, какъ и въ обратномъ слогѣ. Для сліянія съ мгновенными въ прямомъ слогѣ можно пользоваться пріемомъ, рекомендуемымъ г. Вахтеровымъ. Дѣти сначала произносятъ какой-либо мгновенный звукъ, напр., «п»; потомъ учитель приглашаетъ ихъ приготовиться къ произношенію этого звука и произнести его только по взмаху руки. Послѣ этого учитель опять приглашаетъ приготовить ротъ къ произнесенію *п*, но по взмаху руки сказать *а*—получается *па*.

Что касается сліяній съ мягкими гласными, то ихъ въ подготовительныхъ упражненіяхъ (кромѣ «п») практиковать не слѣдуетъ въ виду ихъ значительной трудности, благодаря которой и при прохожденіи букваря мягкіе гласные звуки относятся на конецъ.

Продолжительность всѣхъ звуковыхъ упражненій не должна быть болѣе 8—10 дней, такъ какъ эти упражненія будутъ практиковаться и дальше во время прохожденія букваря. Ихъ однообразіе можетъ только вселить скуку въ ученикахъ.

Очень часто ученики затрудняются въ ясномъ, отчетливомъ произношеніи нѣкоторыхъ звуковъ, откуда являются недостатки рѣчи, какъ шепелявость, сюсюканье и зюзюканье, картавость и др. На исправленіе этихъ недостатковъ, если только они не органическаго происхожденія, должно быть обращено серіозное вниманіе; исправленіе не должно практиковаться передъ цѣлымъ классомъ, такъ какъ дѣти очень конфузятся своихъ недостатковъ, благодаря чему недостатокъ выступаетъ еще рельефнѣе.

Для желающихъ подробнѣе ознакомиться съ пріемами исправленія недостатковъ дѣтскаго произношенія можно указать: Острогорскій. Выразительное чтеніе. Вахтеровъ. На первой ступени обученія, гл. VII.

b) Графическія.

Оставляя въ сторонѣ выясненіе вопросовъ, какъ надо при письмѣ сидѣть, держать перо и тетрадь и т. д., такъ какъ все это общеизвѣстно, займемся выясненіемъ слѣдующихъ вопросовъ: 1) какого почерка можно требовать отъ оканчивающаго курсъ начальной школы, 2) съ чего начинать обученіе письму, 3) наклонный или прямой почеркъ предпочтительнѣе.

1) Пишущій всегда долженъ имѣть въ виду интересы читающаго; читающій же заинтересованъ въ томъ, чтобы возможно скорѣе прочитать написанное.

Поэтому главнѣйшимъ качествомъ письма является его *четкость* или разборчивость. Достигается она преимущественно рѣзкими отличіями въ начертаніи отдѣльныхъ буквъ: чѣмъ менѣе сходны между собою буквы по очертанію, тѣмъ разборчивѣе письмо. При этомъ не остается безъ вліянія на разборчивость письма разстояніе между отдѣльными буквами въ словѣ и между словами, а также величина буквъ и часто допускаемая небрежность, благодаря которой буквы замѣняются черточками, крючками, точками. Въ послѣднемъ случаѣ объ отдѣлныхъ словахъ часто приходится только догадываться изъ общаго смысла, что̀ въ значительной степени замедляетъ процессъ чтенія. Важнѣйшимъ же качествомъ письма на ряду съ его четкостью является и чистота письма, выражающаяся въ отсутствіи пятенъ, помарокъ, перечеркиваній, поправокъ. Всякая письменная работа должна сопровождаться настойчивымъ требованіемъ чистоты въ ея исполненіи и такимъ образомъ у учениковъ создастся навыкъ чистоты въ письмѣ.

Цѣнными качествами письма являются красота и скорость,— но достиженіе ихъ въ начальной школѣ врядъ ли возможно и въ виду краткости времени курса начальной школы, и въ виду необходимости для достиженія этихъ качествъ гибкости и подвижности руки и пальцевъ, чего нельзя требовать отъ крестьянскаго мальчика, привыкшаго къ грубой, тяжелой работѣ.

Нежелательны въ расписаніи начальной школы отдѣльные уроки чистописанія, такъ какъ ученику ея и безъ этихъ уроковъ приходится писать очень много во время самостоятельныхъ занятій.

Отдѣльные же уроки чистописанія только отнимутъ время отъ другихъ болѣе важныхъ работъ, какъ, напримѣръ, стилистическихъ.

2) Начинать обученіе письму слѣдуетъ съ рисованія, какъ съ занятія болѣе легкаго и интереснаго для дѣтей.

Въ этихъ цѣляхъ весьма желательно введеніе въ курсъ начальной школы элементарнаго рисованія, какъ занятія, соотвѣтствующаго дѣтской природѣ и имѣющаго воспитательное значеніе.

Подробно о рисованіи будетъ говориться дальше въ главѣ о чтеніи, соединенномъ съ рисованіемъ.

3) Въ педагогической литературѣ одно время велась горячая полемика о преимуществахъ прямого и наклоннаго почерковъ. Обѣ стороны въ увлеченіи споромъ доходили до крайностей. Въ настоящее время страсти поулеглись и, какъ компромиссъ, стороны помирились, кажется, на полунаклонномъ почеркѣ—среднемъ между прямымъ и наклоннымъ.

Въ защиту прямого почерка говоритъ, во-первыхъ, прямая посадка ученика, препятствующая искривленію позвоночника; во-вторыхъ, меньшее наклоненіе головы, благодаря чему венозная кровь свободно отливаетъ отъ головы; застой же въ головѣ вызываетъ спеціально-школьныя болѣзни, какъ-то : головокруженіе, кровотеченіе изъ носу, глазныя болѣзни; наконецъ, при прямомъ почеркѣ оба глаза пишущаго находятся на одинаковомъ разстояніи отъ тетради, что способствуетъ болѣе ясному видѣнію и препятствуетъ развитію такъ часто наблюдающагося у школьниковъ различнаго разстоянія яснаго видѣнія для каждаго глаза.

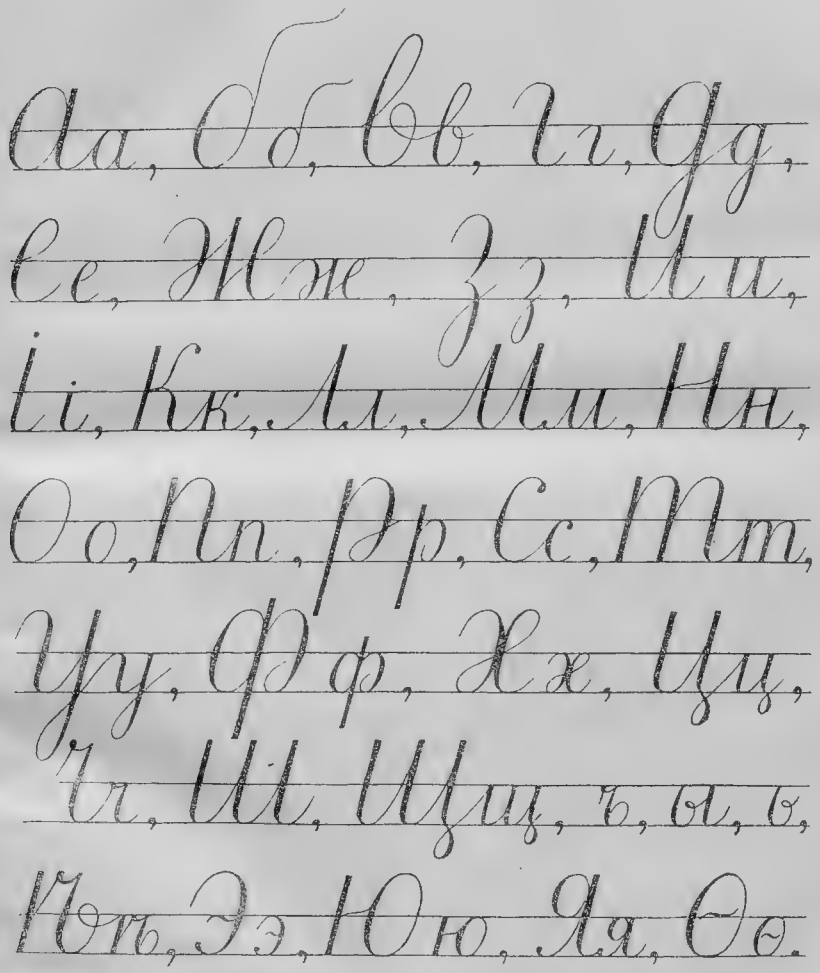
Отсюда съ несомнѣнностью слѣдуетъ, что школа, на обязанности которой лежитъ и забота о сохраненіи здоровья учащихся, не должна пренебрегать вопросомъ о почеркѣ и предоставлять право выбора почерка, какъ это теперь практикуется, личному вкусу учителя.

Прямой почеркъ гигіеничнѣе, и онъ долженъ быть введенъ въ школу.

Существенно важнымъ вопросомъ въ обученіи письму является и шрифтъ. Чѣмъ проще по очертанію его буквы и рѣзче различіе между ними, тѣмъ онъ лучше, такъ какъ этими свойствами обусловливается четкость и скорость письма. Комиссіей при

Закавказской учительской Семинаріи выработанъ особый шрифтъ, отличающійся простотой очертаній буквъ, особенно прописныхъ. Простота очертаній буквъ и возможность писать при немъ безъ перерывовъ (почти всегда) дѣлаютъ распространеніе его весьма желательнымъ. Образецъ его приводится ниже.

Въ дѣлѣ обученія письму играютъ значительную роль классная мебель, освѣщеніе, ручка и т. д., но разрѣшеніе этихъ вопросовъ выходитъ уже изъ области методики русскаго языка.



Упрощенный шрифтъ и полунаклонное письмо.

ПРОХОЖДЕНІЕ БУКВАРЯ.

Послѣ 8—10 дней подготовительныхъ звуковыхъ и графическихъ упражненій, когда дѣти освоятся съ анализомъ рѣчи и словъ и слегка навыкнутъ рисовать и писать, можно переходить къ изученію букваря. Но при этомъ возникаетъ вопросъ о порядкѣ прохожденія буквъ нашего алфавита.

Основаній для расположенія, въ виду соединенія обученія чтенію съ обученіемъ письму, два: фонетическое (звуковое) и графическое (письменное); очень часто легкій для произношенія звукъ обозначается трудною для начертанія буквой и легкая по очертаніямъ буква соотвѣтствуетъ трудному для произношенія звуку. Приходится итти на компромиссъ, отдавая при этомъ предпочтеніе звуковому основанію, такъ какъ весь методъ обученія построенъ на изученіи звуковъ (звуковой).

Кромѣ указанныхъ условій—легкости произношенія и простоты очертаній—при распредѣленіи матеріала должно принимать во вниманіе и степень сочетаемости: чѣмъ больше словъ можно образовать съ новымъ звукомъ, тѣмъ раньше онъ долженъ быть поставленъ при прохожденіи букваря.

Такимъ образомъ гласные звуки, какъ легко произносимые голосомъ и дающіе возможность образованія слоговъ и словъ, должны быть поставлены раньше согласныхъ; но и изъ гласныхъ первыми могутъ быть изучены только твердые, за исключеніемъ *и*, такъ какъ сліяніе съ мягкими представляетъ значительную трудность. Изъ согласныхъ первыми должны быть изучены длительные (*с*, *ш*, *р*, *ж*. *м*, *н*, *л* и др.), такъ какъ многовенные опять-таки трудны для сліянія (*п*, *д*, *б*, *т* и др.).

Но и изъ длительныхъ на первые уроки надо взять голосовые (*н*, *р*, *ж*), такъ какъ они произносятся съ участіемъ голосовыхъ связокъ, что̀ облегчаетъ ихъ запоминаніе. Твердый и мягкій знаки сообщаются по прохожденіи 5—6 согласныхъ звуковъ;

отнесеніе же ихъ на конецъ букваря, какъ это дѣлаетъ Д. И. Тихомировъ, создаетъ искусственность въ подборѣ словъ для чтенія и затрудняетъ составленіе фразъ и разсказовъ по прохожденіи части букваря.

При ознакомленіи учениковъ съ новымъ звукомъ можно придерживаться слѣдующаго порядка.

I. Звуковая часть.

1) Предложеніе и дѣленіе его на слова или разсматриваніе и разсказъ по картинкѣ.

2) Разложеніе слова съ новымъ звукомъ на части (слоги).

3) Выдѣленіе новаго звука и отчетливое его произношеніе хоромъ и въ одиночку.

4) Отыскиваніе новаго звука въ словахъ, предлагаемыхъ учителемъ, и опредѣленіе его мѣста въ словѣ.

5) Придумываніе учениками словъ съ новымъ звукомъ и опредѣленіе его мѣста въ словѣ.

6) Слияніе новаго звука съ изученными раньше.

II. Письменная часть.

1) Ознакомленіе съ печатной буквой; составленіе съ нею словъ; чтеніе словъ, составленныхъ учителемъ; чтеніе по букварю.

2) Ознакомленіе съ письменной буквой; писаніе ея; списываніе; звуковой диктантъ.

Такого подробнаго плана слѣдуетъ держаться только на первыхъ урокахъ, не стараясь всѣ части плана обязательно проработать въ одинъ урокъ; по мѣрѣ же успѣховъ можно дѣлать въ планѣ сокращенія; такъ, если извѣстны звуки *с* и *у* и мы хотимъ ознакомить съ звукомъ *к*, то можно, сказавши слово сукъ, потребовать нахожденія новаго звука; возможны сокращенія и въ 4, 5 и 6 пунктахъ звуковой части урока.

Самостоятельныя занятія при прохожденіи букваря.

Учителю начальной школы приходится вести одновременно занятія съ 3, рѣже съ 2 отдѣленіями. Поэтому вопросъ о само-

стоятельныхъ занятіяхъ въ курсѣ начальной школы пріобрѣтаетъ особенно важный характеръ.

Требуется планомѣрная организація въ ихъ постановкѣ, безъ чего они теряютъ свое значеніе, обращаясь въ средство только бы занять отдѣленіе. Приходится давать работы и младшему отдѣленію и притомъ тогда, когда ихъ, строго говоря, нельзя еще оставлять однихъ, т.-е. до и во время прохожденія букваря. Для этой ступени младшему отдѣленію могутъ быть предложены слѣдующія работы:

1) Придумываніе словъ съ новымъ звукомъ и составленіе ихъ изъ буквъ подвижной азбуки.

2) Чтеніе словъ, написанныхъ учителемъ изъ подвижной азбуки на классной доскѣ.

3) Зачеркиваніе новой буквы (или одной изъ пройденныхъ) на листахъ изъ старыхъ книгъ и газетъ.

4) Самостоятельное чтеніе по букварю текста, прочитаннаго съ учителемъ.

5) Самостоятельное чтеніе новаго текста, но при условіи увѣренности въ томъ, что его содержаніе вполнѣ доступно дѣтскому пониманію. Это упражненіе возможно практиковать только со второй половины букваря.

6) Элементарное рисованіе.

7) Письмо элементовъ буквъ.

8) Письмо буквъ.

9) Списываніе словъ съ классной доски, прописи, букваря.

10) Письмо названій картинокъ (букварь Вахтерова).

11) Списываніе правильнаго текста послѣ устнаго разбора его.

12) Списываніе съ опредѣленной задачей (подчеркнуть гласныя буквы; слова съ буквой *ъ* въ корнѣ; словъ, трудныхъ для произношенія; словъ, трудныхъ по ихъ орѳографіи, списываніе съ дѣленіемъ на слоги и т. д.).

Спорнымъ въ методикахъ представляется вопросъ о томъ, возможно ли давать статьи для самостоятельнаго чтенія на домъ, и въ связи съ этимъ вопросъ о времени выдачи дѣтямъ букваря.

Къ ранней выдачѣ на руки дѣтямъ букваря и къ задаванію самостоятельнаго чтенія дома, по крайней мѣрѣ до прохожденія

половины буквъ, надо отнестись отрицательно, такъ какъ въ этомъ случаѣ въ правильно создаваемые школою навыки чтенія врываются указанія полуграмотныхъ старшихъ членовъ семьи, ведущія къ разрушенію этихъ навыковъ; да и само чтеніе дѣтей въ это время еще настолько неувѣренно, что предоставлять имъ свободу въ чтеніи является совершенно невозможнымъ. Требованіе ранней выдачи букваря и задаваніе статей для самостоятельнаго чтенія основывается на желаніи родителей учениковъ видѣть своихъ дѣтей скорѣе читающими, чѣмъ и опредѣляется, по ихъ мнѣнію, успѣшность школьнаго обученія.

Какъ компромиссъ, въ тѣхъ мѣстностяхъ, гдѣ школа еще не пользуется безусловнымъ довѣріемъ населенія къ своимъ методическимъ пріемамъ, можно выдать букварь и нѣсколько ранѣе, чѣмъ то слѣдовало бы сдѣлать. Но съ каждымъ годомъ такая выдача должна замедляться, такъ какъ учитель прежде всего долженъ считаться съ методическими положеніями и навстрѣчу инымъ требованіямъ можетъ итти только въ случаяхъ крайней необходимости.

III. Новые методы обученія грамотѣ.

«Доброе начало—половина дѣла», говоритъ народная мудрость. И изъ опыта повседневной жизни мы отлично знаемъ, какъ важно умѣть хорошо начать: тогда все какъ-то само-собою спорится и удается; тогда яснѣе становится и самая цѣль и тѣ пути, которыми легче и скорѣе можно достигнуть ея осуществленія. Успѣшность работы вызываетъ и особенный интересъ къ ней и настроеніе внутренняго удовлетворенія работой. Если такое значеніе имѣетъ «доброе» начало въ повседневной жизни, то еще большее значеніе имѣетъ такое начало въ дѣлѣ начальнаго обученія. Вѣдь на основѣ тѣхъ знаній, что дастъ начальная школа, и тѣхъ навыковъ, что заложитъ она въ своихъ питомцахъ, окончившій курсъ начальной школы будетъ строить свое міропониманіе, будетъ устанавливать отношенія къ людямъ и окружаю-

щей дѣйствительности—и «доброе» начало будетъ имѣть здѣсь рѣшающее значеніе. И еще важнѣе это доброе начало въ вопросѣ объ обученіи родному языку, такъ какъ родной языкъ и служитъ для насъ тѣмъ средствомъ, которымъ мы и выражаемъ наше міропониманіе, наше отношеніе къ окружающему, которымъ мы свидѣтельствуемъ о нашемъ духовномъ «я». Вотъ поэтому-то вопросъ о наилучшей постановкѣ преподаванія родного языка всегда былъ и будетъ однимъ изъ самыхъ острыхъ вопросовъ школьнаго строительства; вотъ потому-то и вопросъ о началѣ обученія родному языку—объ обученіи грамотѣ—пріобрѣтаетъ особенную важность. И въ настоящее время этотъ вопросъ о лучшемъ методѣ обученія грамотѣ сталъ наиболѣе больнымъ вопросомъ, потому что господствующій звуковой методъ обнаружилъ такіе дефекты, которые дѣлаютъ его методомъ малопригоднымъ. Звуковой методъ начинаетъ уступать мѣсто другимъ методамъ, и можетъ уже недалеко то время, когда онъ станетъ достояніемъ исторіи.

Его недочеты въ слѣдующемъ.

Основными элементами нашей рѣчи, изъ которыхъ образуется все безконечное разнообразіе словъ, являются, какъ извѣстно, звуки; такихъ звуковъ насчитывается въ культурныхъ языкахъ отъ 2 до 3 десятковъ; такъ, по крайней мѣрѣ, предполагалось до послѣдняго времени. Но работы въ области языкознанія, особенно въ области фонетики, показали, что это далеко не такъ, что звуковъ безконечно много; что звукъ, произносимый изолированно, не то же, что звукъ въ живомъ словѣ. Больше того: то, что мы привыкли считать въ различныхъ словахъ за одинъ звукъ, на самомъ дѣлѣ есть различные звуки. Такъ звукъ «с» въ словахъ «мостъ» и мостикъ» различные звуки. Во второмъ словѣ звукъ «с» подъ вліяніемъ стоящаго дальше мягкаго звука «и» самъ смягчается и уже звучитъ иначе, нежели въ первомъ словѣ. Точно такъ же оба эти звука (правильнѣе—звучанія) «с» въ данныхъ словахъ звучатъ иначе, нежели при изолированномъ произношеніи того же звука «с». Объясняется это наличностью различныхъ условій при произнесеніи звука изолированно и при произнесеніи его въ словахъ, въ рядѣ другихъ звуковъ .Въ первомъ случаѣ наши рѣчевые органы (гортань, языкъ, полость рта, губы и др.) приходятъ въ движеніе и принимаютъ различное положеніе (укладку) непосредственно изъ состоянія покоя и по

произнесеніи того или другого звука возвращаются опять въ состояніе покоя. При произнесеніи же звуковъ въ живомъ словѣ наши рѣчевые органы не приходятъ въ состояніе покоя послѣ произнесенія каждаго звука, а постепенно изъ одного положенія работы переходятъ въ другое; при этомъ отчасти сохраняется положеніе рѣчевыхъ органовъ, необходимое для произнесенія предыдущаго звука, и отчасти происходитъ подготовка къ произнесенію слѣдующаго звука. Такъ въ словѣ «мостикъ», переходя къ произнесенію звука «с», мы еще сохраняемъ укладку рѣчевыхъ органовъ для произнесенія звука «о» (мо) и въ то же время уже измѣняемъ ее для произнесенія не только очереднаго звука «с», но отчасти и для послѣдующихъ звуковъ. Вотъ потому-то звуки въ словахъ, принимаемые нами за одинъ звукъ, являются въ сущности различными звуками.

Отсюда и несостоятельность звукового метода по существу: когда мы выдѣляемъ изъ словъ звуки и произносимъ ихъ отдѣльно, то мы получаемъ уже не тѣ звуки, что слышались въ живомъ словѣ; и обратно: изъ выдѣленныхъ и произносимыхъ изолированно звуковъ уже нельзя составить того слова, изъ котораго эти звуки взяты. Звуковой же методъ и построенъ на упражненіяхъ въ выдѣленіи и сліяніи звуковъ.

Будучи такимъ образомъ несостоятельнымъ по идеѣ, звуковой методъ не даетъ разрѣшенія самой важной трудности въ процессѣ чтенія—вопроса о сліяніи, о слитномъ произношеніи. Дѣтямъ совершенно невозможно объяснить, почему, напримѣръ, «т» и «а» надо произносить та, а не т'а. Всѣ пріемы, рекомендуемые для этого методиками, носятъ искусственный характеръ и мало способствуютъ уясненію для учениковъ «секрета» сліянія.

Отрицательной стороной звукового метода служитъ и то, что на 1-й же ступени, на такъ называемыхъ подготовительныхъ упражненіяхъ, онъ возлагаетъ на учащихся такой трудъ, который еще совершенно несвойствененъ ребенку въ 7 — 8 лѣтъ. Дѣленіе рѣчи на слова, словъ на слоги, выдѣленіе и сліяніе звуковъ—все это отвлеченная работа, какой еще нельзя требовать отъ ребенка, только что поступившаго въ школу, и которая требуетъ чрезмѣрнаго напряженія умственныхъ силъ. Интересъ же, возбуждаемый этой работой, подлежитъ сомнѣнію, такъ какъ

та цѣль, ради которой совершается длинный рядъ работъ по анализу, не можетъ ощущаться дѣтьми даже и смутно.

Нельзя не указать, наконецъ, и на тотъ фактъ, что къ процессу чтенія звуковой методъ ведетъ не непосредственнымъ путемъ, а употребляетъ длинный обходный путь подготовительныхъ упражненій, которыя къ уясненію самого процесса чтенія не служатъ. Чтеніе есть *прежде всего* процессъ зрительный: читая, мы сразу схватываемъ оптическій видъ слова, а не нанизываемъ букву за буквой, называя соотвѣтствующіе имъ звуки. Дѣтей же мы чтенію, какъ *зрительному* процессу, учимъ черезъ слуховыя впечатлѣнія, заставляя ихъ находить звуковые элементы словъ. Звуковой методъ учитъ такимъ образомъ *видѣть черезъ слухъ*.

Итакъ звуковой методъ несостоятеленъ по идеѣ, непедагогиченъ, какъ возлагающій на первыхъ порахъ непосильную работу, и на практикѣ ставитъ ученику неразрѣшимыя задачи. Въ виду этого и возникаютъ съ одной стороны попытки реформировать звуковой методъ, съ другой стороны—замѣнить его другимъ методомъ, который былъ бы чуждъ указанныхъ недостатковъ.

Реформированнымъ звуковымъ методомъ является методъ, который у разныхъ авторовъ носитъ разныя названія. Въ Германіи его называютъ отвлеченнымъ; у насъ: г. Тимофеевъ—естественнымъ звуковымъ методомъ; г. Терешкевичъ—натуральнымъ звуковымъ методомъ; другіе—фонетическимъ, артикуляціоннымъ и т. д. По существу этотъ методъ остается звуковымъ, такъ какъ не порываетъ со звукомъ, какъ элементомъ рѣчи. Основаніемъ этого метода служитъ слѣдующее положеніе: каждому звуку нашей рѣчи соотвѣтствуетъ опредѣленное положеніе или, какъ говорятъ, укладка рѣчевыхъ органовъ; такъ, чтобы произнести звукъ «а», мы должны широко открыть ротъ; для произнесенія звука «м» должны сжать губы и токъ воздуха направить черезъ носъ и т. д. Отсюда главною задачею учителя является образованіе у учениковъ ассоціацій между той или иной укладкой рѣчевыхъ органовъ и звукомъ, а потомъ и буквой, какъ знакомъ звука. Разъ эти ассоціаціи будутъ прочны, то, говорятъ сторонники фонетическаго метода, чтеніе уже не можетъ затруднять ученика; глядя на буквы, онъ

послѣдовательно будетъ переходить отъ одной укладки рѣчевыхъ органовъ къ другой, и такимъ образомъ прочитаетъ слово.

Обученіе по фонетическому методу ведется въ слѣдующемъ порядкѣ, намѣченномъ въ III т. «Лекцій по экспериментальной педагогикѣ» проф. Меймана.

1) Ученикамъ показываютъ рисунокъ головы въ разрѣзѣ черезъ носъ, на которомъ знакомятъ ихъ съ рѣчевыми органами и выясняютъ роль выдыханія при произношеніи.

2) Ученики постепенно получаютъ карточки, на которыхъ изображены положенія (укладки) рѣчевыхъ органовъ при произнесеніи различныхъ звуковъ.

3) Подъ карточками подписываются буквы, соотвѣтствующія звукамъ укладокъ рѣчевыхъ органовъ.

Такимъ образомъ сначала звукъ, а потомъ буква ассоціируются съ опредѣленнымъ положеніемъ рѣчевыхъ органовъ. Послѣ такого рода фонетическихъ упражненій переходятъ къ обученію чтенію, которое идетъ въ слѣдующемъ порядкѣ.

1) Чтобы прочитать, допустимъ, слогъ «жа», ставятъ рядомъ двѣ карточки: одну съ укладкой рѣчевыхъ органовъ для «ж», другую—съ укладкой таковыхъ же для «а». Ученики послѣдовательно придаютъ и своимъ рѣчевымъ органамъ тѣ же положенія и такимъ образомъ произносятъ «жа».

2) Таблица согласнаго звука замѣняется буквой и на доскѣ остается:

ж+таблица произнесенія а.

3) Таблица гласнаго звука замѣняется схематическимъ значкомъ—получается:

ж ⬭.

4) На мѣсто значка ставится буква, соотвѣтствующая этому значку; получается:

ж а,—что и прочитывается дѣтьми.

Такова сущность фонетическаго метода и таковъ общій планъ обученія съ различными варіаціями въ пріемахъ у различныхъ педагоговъ.

Теперь посмотримъ, насколько удачно разрѣшаетъ этотъ методъ вопросъ объ обученіи грамотѣ и насколько устраняетъ онъ недостатки звукового метода.

Звуковъ безконечно много въ живой рѣчи; слѣдовательно, если каждому звуку свойственна особая укладка рѣчевыхъ органовъ, то и укладокъ безконечное множество. И какъ нельзя познакомить ученика со всѣми звуками, такъ нельзя познакомить его и со всѣми укладками. Поэтому фонетическій методъ беретъ только рядъ основныхъ укладокъ для—если можно такъ выразиться—основныхъ звуковъ въ цѣломъ рядѣ его звучаній; напримѣръ, звукъ «с» звучитъ различно при различныхъ условіяхъ; но для всѣхъ этихъ звучаній «С» берется одна карточка съ типичной укладкой, и всѣ звучанія «С» привязываются къ этой карточкѣ. Но то же дѣлаетъ и звуковой методъ: всѣ звучанія каждаго звука онъ привязываетъ къ одному типичному звучанію. И если не существуетъ «нормальнаго» звука, какъ чего-либо постояннаго, то слѣдовательно не существуетъ и постоянныхъ укладокъ рѣчевыхъ органовъ—онѣ такъ же подвижны и измѣнчивы, какъ звуки живой рѣчи. И если нельзя изъ выдѣленныхъ изъ слова и произносимыхъ отдѣльно звуковъ составить того же слова, то нельзя и изъ звуковъ по укладкамъ рѣчевыхъ органовъ составить слова съ «тѣми же» звуками: въ живомъ словѣ эти звуки будутъ звучать уже иначе, нежели звучали по укладкамъ.

Если мы теперь обратимся къ исторіи языка, то должны будемъ признать, что прежде возникла рѣчь, а уже потомъ представленіе о движеніяхъ рѣчевыхъ органовъ, объ укладкахъ. Когда человѣкъ произнесъ первое слово, то представленія о рѣчевыхъ движеніяхъ и не могло еще быть у него. Такъже нѣтъ этихъ представленій у ребенка, начинающаго говорить; онъ слышитъ, напримѣръ, много разъ слово *мама* и повторяетъ это слово, какъ запечатлѣлось оно слухомъ; и только послѣ того, какъ онъ произнесъ слово, у него могутъ возникнуть представленія о движеніяхъ рѣчевыхъ органовъ, объ ихъ укладкѣ. Фонетическій же методъ идетъ обратнымъ порядкомъ: не по звукамъ опредѣляетъ укладки, а по укладкамъ опредѣляетъ звуки. Позволительно будетъ по данному вопросу сослаться на авторитетъ профессора Томпсона; въ своемъ трудѣ «Общее языковѣдѣніе» онъ говоритъ: «...каждый ребенокъ получаетъ только звуки рѣчи и по нимъ находитъ самъ положенія органовъ рѣчи, которыми они производятся; значитъ ухо анализируетъ звуки, и составомъ ихъ обусловливается укладка органовъ рѣчи».

Подобно звуковому методу, фонетическій методъ ведетъ не непосредственно къ цѣли—къ чтенію черезъ чтеніе же—а употребляетъ обходный путь подготовительныхъ упражненій въ видѣ краткаго курса фонетики. Но ни этотъ курсъ фонетики, ни картины, ни укладки, ни схематическіе знаки для позднѣйшаго процесса чтенія не имѣютъ уже никакого значенія и все это должно быть забыто. Такимъ образомъ время и трудъ оказываются затраченными напрасно.

Не устраняетъ фонетическій методъ и вопроса о сліяніи. Въ самомъ дѣлѣ. Если мы поставимъ рядомъ двѣ карточки: одну съ укладкой рѣчевыхъ органовъ для звука «М», а другую—для звука «А», то это еще не значитъ, что ученикъ прочитаетъ «МА», а не «М'А»; и тѣ пріемы, которые рекомендуютъ сторонники фонетическаго метода для полученія слитнаго произношенія, какъ-то: почти мгновенно, нѣжно, еще нѣжнѣе, достаточно громко, чуть протяжно и т. под.,—носятъ такой же искусственный характеръ, какъ и при звуковомъ методѣ. Поэтому сторонники фонетическаго метода обученія грамотѣ являются въ то же время (явно или скрытно) и сторонниками *слогового* чтенія.«.... обучать чтенію возможно лишь по слоговому способу», говоритъ г. Тимофеевъ. Но эта теорія не чужда и звуковому методу; и если признать, какъ это дѣлаютъ г. Мирополицкій и г. Бочкаревъ, единицей нашей рѣчи не звукъ, а слогъ, то и при звуковомъ методѣ вопросъ о сліяніи отпадаетъ, какъ отпадаетъ онъ при этомъ условіи и при фонетическомъ методѣ.

Такимъ образомъ фонетическій методъ страдаетъ тѣми же недостатками, что и звуковой, а потому вполнѣ понятно сомнѣніе профес. Меймана въ томъ, «что этотъ методъ пріобрѣтетъ права гражданства». Изъ этого метода звуковой методъ могъ бы взять только слѣдующее: при произнесеніи звуковъ учителемъ ученики должны обращать вниманіе на положеніе его губъ, а при произнесеніи самими и на положеніе языка и отчасти зубовъ. Это будетъ лишнимъ факторомъ въ запоминаніи звуковъ и ихъ артикуляціи, при этомъ необходимо требовать, чтобы произношеніе звуковъ было энергичное, рельефное.

Новый методъ, которымъ хотятъ замѣнить звуковой методъ, тоже носитъ различныя названія. Онъ является господствующимъ въ Америкѣ, почему его и называютъ «американскимъ»; профес. Мейманъ называетъ его «методомъ цѣлыхъ образовъ», такъ какъ при немъ дается дѣтямъ зрительный и слуховой образы цѣлыхъ словъ, учениковъ не заставляютъ прочитывать слова по отдѣльнымъ буквамъ. Въ противоположность звуковому и фонетическому методамъ, начинающимъ чтеніе съ элементовъ и доходящимъ до произнесенія цѣлаго слова, этотъ методъ за отправной пунктъ принимаетъ слово или цѣлое предложеніе и кончаетъ элементами. Первые методы—синтетическіе, послѣдній—аналитическій. Такъ въ дальнѣйшемъ изложеніи будемъ и мы его называть.

Въ основаніе этого метода положено изслѣдованіе чтенія взрослыхъ. Это изслѣдованіе показало, что взрослый при чтеніи не нанизываетъ букву за буквой, а схватываетъ однимъ взглядомъ цѣлый рядъ буквъ и словъ, взрослый обладаетъ такъ называемымъ «полемъ чтенія», размѣры коего у различныхъ лицъ различны. Къ типу такого же чтенія должно быть направлено и обученіе ребенка. При звуковомъ же методѣ, когда мы учимъ узнавать слова буква за буквой, отъ насъ совершенно ускользаетъ тотъ моментъ, когда ребенокъ отъ чтенія по буквамъ переходитъ къ чтенію по оптическому виду словъ. При звуковомъ методѣ мы учимъ, слѣдовательно, читать ребенка такъ, какъ онъ читать взрослымъ не будетъ.

Въ виду новизны этого метода и незнакомства съ нимъ большинства, позволяемъ себѣ, прежде указаній на другія положительныя стороны метода, привести «схему» первыхъ упражненій.

При помощи картины составляется *устно* фраза «вотъ котъ». Учитель говоритъ, что онъ напечатаетъ ее, какъ въ книгахъ, и изъ буквъ подвижной азбуки набираетъ на доскѣ: вот кот.

Фраза читается. Предлагается указать слово «вот», слово «кот».

Ученики набираютъ эту же фразу у себя изъ подвижной азбуки. Такъ знакомятся съ зрительнымъ и слуховымъ образами словъ «вот» и «кот».

Далѣе идетъ сравненіе буквъ въ словахъ. Дѣти *видятъ* сходство послѣднихъ двухъ буквъ и различіе первыхъ и опредѣляютъ зрѣніемъ и слухомъ это сходство и различіе.

Черезъ отбрасываніе послѣдней буквы знакомятся съ зрительнымъ и слуховымъ образами слоговъ «во» и «ко» и буквы «т»; черезъ отбрасываніе первой буквы въ обоихъ словахъ знакомятся зрѣніемъ и слухомъ со слогомъ «от» и буквами «в» и «к»; черезъ анализъ слоговъ «во» и ко» знакомятся съ буквой «о» по начертанію и произношенію.

Послѣ этого возможно составленіе и чтеніе другихъ словъ, напримѣръ: о-ко; отъ чтенія «во» и ко» переходятъ *по подобію* къ чтенію «то» и составленію словъ: «то—к», «то—т», «ко—то—к.».

Аналитическій методъ, помимо того, что сразу приближаетъ чтеніе начинающаго къ типу чтенія взрослаго, основываетъ обученіе на зрительныхъ представленіяхъ, самыхъ ясныхъ и прочныхъ у насъ, и учитъ чтенію черезъ чтеніе же, не употребляя длиннаго окольнаго пути подготовительныхъ упражненій. При аналитическомъ методѣ не можетъ имѣть мѣста то тягучее, поющее чтеніе, которое почти неизбѣжно у нашихъ школьниковъ, читающихъ не цѣлыми словами или слогами, а нанизывающихъ буквы одна за другою; чтеніе при этомъ методѣ сразу получается легкое и плавное.

Крупнымъ достоинствомъ аналитическаго метода является и то, что при немъ дѣти застрахованы отъ неосмысленнаго чтенія, такъ какъ слово всегда *слѣдуетъ* за представленіемъ или понятіемъ, а потому и является уже съ опредѣленнымъ значеніемъ; при звуковомъ же методѣ идею слова, его содержаніе приходится находить—здѣсь слово идетъ впереди представленія или понятія; ихъ нужно еще вложить въ слово.

Аналитическій методъ заставляетъ ученика схватывать оптическій видъ цѣлаго слова, а это обстоятельство имѣетъ немаловажное значеніе при обученіи правописанію, какъ это увидимъ въ главѣ объ обученіи орѳографіи.

Таковы положительныя стороны аналитическаго метода. Противъ этого метода приводятъ только два соображенія: 1) дѣти на первыхъ порахъ читаютъ не достаточно точно, 2) обученіе требуетъ затраты большаго количества времени.

Дѣйствительно, чтеніе при аналитическомъ методѣ будетъ вначалѣ страдать въ смыслѣ правильности; но ошибочно читаютъ дѣти на первыхъ порахъ и при обученіи по звуковому ме-

году: по мѣрѣ накопленія опыта этихъ ошибокъ будетъ все меньше и меньше.

Что же касается большей продолжительности обученія, то если мы примемъ въ соображеніе, что чтеніе сразу становится осмысленнымъ, плавнымъ и легкимъ, что обученіе отчасти способствуетъ правописанію, то жалѣть о потерѣ времени при началѣ обученія не придется—потеря вознаградится сторицею впослѣдствіи.

ОБУЧЕНІЕ ЧТЕНІЮ.

Послѣ того, какъ пройденъ букварь и всѣ буквы алфавита уже изучены, можно считать первую ступень обученія чтенію пройденной—дѣти знакомы со всѣми условными знаками звуковъ нашей рѣчи и могутъ перейти къ чтенію любого текста безъ ограниченія матеріала. Дальнѣйшая задача учителя состоитъ въ томъ, чтобы научить *«чтенію»* въ широкомъ значеніи этого слова. А для этого необходимо прежде всего знать, изъ чего складывается самый процессъ чтенія, необходимо договориться о пониманіи выраженія «умѣть читать».

Чтеніе является актомъ очень сложнымъ. Читающій долженъ: 1) опредѣлить буквенный составъ слова, т.-е. узнать тѣ буквы, изъ которыхъ составлено слово; 2) опредѣлить звуки, соотвѣтствующіе воспринятымъ условнымъ знакамъ—буквамъ; 3) произвести слияніе этихъ звуковъ и правильно произнести; 4) придать опредѣленную интонацію произношенію, и 5) соединить въ своемъ сознаніи съ каждымъ читаемымъ словомъ то или иное представленіе или понятіе. Если мы внимательно всмотримся въ эти составныя части процесса чтенія, то легко можемъ замѣтить, что онѣ могутъ быть соединены въ двѣ группы: три первыя части составятъ первую группу—это внѣшняя сторона чтенія, отъ осуществленія которой зависитъ бѣглость чтенія, его правильность и громкость; двѣ послѣднія части составляютъ вторую группу—это внутренняя сторона чтенія, отъ осуществленія которой зависитъ сознательность чтенія, его толковость, пониманіе читаемаго. Такимъ образомъ въ чтеніи можно различить двѣ стороны—внѣшнюю и внутреннюю. Но при этомъ надо оговориться, что такое дѣленіе можно произвести исключительно съ методической цѣлью: говоря о каждой сторонѣ чтенія отдѣльно, легче выяснить пріемы достиженія той и другой. Въ дѣлѣ же преподаванія къ достиженію обѣихъ сторонъ чтенія необходимо стремить-

ся *одновременно*. Въ этомъ отношеніи было бы большой ошибкой со стороны преподавателя стараться научить сначала механизму чтенія,—какъ называютъ его внѣшнюю сторону,—не пріучая въ то же время къ пониманію читаемаго текста.

Создавъ въ дѣтяхъ навыкъ читать безсознательно, впослѣдствіи пришлось бы затратить массу времени и энергіи на отучиваніе отъ образовавшагося дурного навыка и на созданіе навыка сознательнаго отношенія къ читаемому. Но съ другой стороны и сознательность чтенія, пониманіе читаемаго находится въ зависимости отъ достигнутыхъ успѣховъ въ механизмѣ чтенія.

Въ самомъ дѣлѣ,—учащійся неправильно произноситъ слова, неправильно дѣлаетъ при чтеніи остановки, придаетъ несоотвѣтствующую интонацію,—во всѣхъ этихъ случаяхъ нельзя, конечно, говорить о правильномъ пониманіи читаемаго. Такимъ образомъ обѣ стороны процесса—внѣшняя и внутренняя—должны быть тѣсно слиты между собою, взаимно другъ друга дополнять и образовать единое искусство чтенія.

Но такое совершенное чтеніе не всегда было идеаломъ школьнаго чтенія. Было время, когда отъ школы требовали только простой грамотности; тогда и отъ чтенія требовали только достиженія его внѣшней стороны. Но времена измѣнчивы, а съ ними измѣнчивы и требованія жизни. Измѣнилось и требованіе относительно идеала школьнаго чтенія; теперь требуется уже, чтобы учащійся не только умѣлъ прочитать, но чтобы умѣлъ и понять читаемое. Это новое требованіе къ чтенію есть только результатъ иного взгляда на задачи школы вообще сравнительно съ господствовавшимъ раньше. Если прежде отъ школы требовали только простой грамотности, т.-е. только умѣнія читать, писать и считать, то теперь отъ школы требуютъ уже, чтобы она давала и нѣкоторую минимальную сумму знаній и элементарное развитіе; обученіе въ школѣ, согласно новому взгляду на школу, должно имѣть воспитывающій характеръ. Но въ распоряженіи начальной школы есть только одно средство воспитательнаго обученія—это чтеніе, такъ какъ въ курсѣ начальной школы мы не видимъ ни природовѣдѣнія, ни исторіи, ни географіи, ни другихъ дисциплинъ, которыя могли бы дать матеріалъ для воспитательнаго обученія. А потому и важно использовать его, какъ единственное. Путемъ чтенія сознаніе ученика обогащается

новыми представленіями и новыми понятіями; путемъ чтенія знакомится онъ съ міромъ идей; путемъ чтенія пріобрѣтаетъ онъ знанія; чтеніемъ же учитель можетъ возбудить интересъ къ знанію и книгѣ и тѣмъ дать могущественное орудіе для дальнѣйшаго умственнаго развитія. Значеніе чтенія еще шире. Чтеніемъ учитель можетъ воздѣйствовать и на область чувствъ, пробуждая надлежаще подобранными статьями и развивая одни изъ нихъ и парализуя развитіе другихъ. Развивая же умъ и чувство ребенка, учитель тѣмъ самымъ воздѣйствуетъ и на его волю.

Такимъ образомъ единственно путемъ чтенія учитель можетъ воздѣйствовать на всѣ проявленія душевной жизни ребенка и воспитать въ ученикѣ и умъ, жаждущій познаній, и чувство, склонное къ добру, и твердую волю.

Въ виду такого громаднаго образовательнаго и воспитательнаго значенія чтенія въ курсѣ начальной школы, необходимо отвести ему самое почетное мѣсто въ ряду другихъ занятій и большую часть времени затратить на него.

Внѣшняя сторона чтенія.

Внѣшнюю сторону чтенія, такъ называемый механизмъ чтенія, составляютъ слѣдующія свойства: бѣглость, правильность и громкость.

А. Бѣглость чтенія.

Медленное чтеніе, задерживая мыслительный процессъ, является тормазомъ выработки и сознательнаго чтенія, а потому крайне важно позаботиться о скорѣйшемъ достиженіи бѣглаго чтенія. Но прежде чѣмъ говорить о мѣрахъ для выработки бѣглаго чтенія, необходимо сказать нѣсколько словъ о тѣхъ условіяхъ, которыя создаютъ бѣглость чтенія у взрослыхъ, выяснить, *какъ читаемъ* мы, взрослые.

И до сихъ поръ многіе думаютъ, что при чтеніи какого-нибудь слова мы узнаемъ послѣдовательно буквы этого слова и въ этой послѣдовательности произносимъ ихъ одна за другою.

Если бы это было такъ, то всѣ слова мы должны были бы читать одинаково быстро. Дѣйствительность противорѣчитъ этому. Если взрослому дать прочитать рядъ словъ, которыя не будутъ выражать опредѣленныхъ понятій, а будутъ представлять лишь безсмысленную комбинацію слоговъ, то темпъ его чтенія будетъ значительно медленнѣе (раза въ 2—3) обычнаго его темпа при чтеніи. Точно такъ же замедляется темпъ при чтеніи малоизвѣстныхъ и совсѣмъ неизвѣстныхъ словъ.

Отсюда ясно, что на бѣглости чтенія сказывается степень нашего знакомства съ читаемыми словами. Въ подтвержденіе высказаннаго можно демонстрировать слѣдующій опытъ: на одной таблицѣ напишемъ слово «чернильница», а на другой «ацинльлипрсчъ» (слово чернильница наоборотъ) и предложимъ, быстро показывая таблицы съ написанными словами, прочитать возможно быстрѣе.

Первое слово, какъ знакомое, прочитывается сразу; второе, состоящее изъ тѣхъ же буквъ, прочитывается медленно и съ значительнымъ затрудненіемъ. Такова зависимость бѣглости чтенія отъ степени знакомства со словомъ.

Для ребенка, только-что приступившаго къ чтенію, всѣ слова новы и неизвѣстны—онъ только учится читать, онъ только учится съ прочитаннымъ словомъ соединять то или иное представленіе, понятіе; поэтому нельзя требовать бѣглости отъ только-что начавшаго читать, нельзя торопить дѣтей, надо быть крайне терпѣливымъ. Требованіе читать «скорѣе», сопровождаемое иногда окрикомъ, поведетъ только къ тому, что ребенокъ въ торопливости будетъ произносить слова неправильно, не вглядѣвшись, не узнавъ и не понявъ слова.

Кромѣ указаннаго знакомства съ значеніемъ слова, на степень бѣглости чтенія оказываетъ существенное вліяніе и степень умѣнія быстро схватывать буквенный составъ слова.

Надо имѣть въ виду, что мы, взрослые, читаемъ не отдѣльными буквами, даже не отдѣльными слогами, а цѣлыми комплексами буквъ, цѣлыми группами ихъ и даже цѣлыми словами, сколько можемъ схватить ихъ глазами; мало того, мы читаемъ слова только по ихъ началу и угадываемъ окончаніе изъ общаго содержанія читаемаго. Читая фразу «луна показалась изъ-за лѣса», мы окончаніе слова «показалась» знаемъ уже изъ про-

читаннаго слова «луна», руководствуясь закономъ согласованія, и, читая это слово, забѣгаемъ глазами дальше; прочитавъ «изъ за» и начало слѣдующаго слова, мы уже знаемъ его окончаніе. Въ справедливости сказаннаго можетъ убѣдиться каждый лично на себѣ. Такое умѣніе быстро схватывать буквенный составъ слова есть дѣло навыка, есть дѣло частаго упражненія въ чтеніи. Его не можетъ еще быть у только-что приступившаго къ чтенію ученика, какъ не бываетъ его и у взрослаго, начавшаго изучать иностранный языкъ. Для начинающаго читать еще новы всѣ комбинаціи буквъ и слоговъ, а потому естественно, что чтеніе его медленно. Только часто упражняясь въ чтеніи, только набивая глазъ на повторяющихся комбинаціяхъ, буквъ и слоговъ, ребенокъ можетъ ускорять темпъ и притомъ безъ побужденій со стороны учителя.

Указанныя особенности чтенія взрослаго даютъ возможность обосновать слѣдующія пріемы скорѣйшей выработки бѣглаго чтенія:

1) Повторительное чтеніе въ классѣ и дома.

2) Частое упражненіе въ чтеніи новыхъ статей.

3) Списываніе словъ, трудныхъ для произношенія.

4) Чтеніе учителя, какъ образецъ; при этомъ необходимо, чтобы весь классъ слѣдилъ за чтеніемъ по своимъ книгамъ.

5) Задаваніе читать на домъ нечитанныхъ въ классѣ статей при условіи доступности ихъ содержанія.

В. Правильность чтенія.

Въ понятіе «правильное» чтеніе входитъ:

a) Воспроизведеніе буквъ въ порядкѣ ихъ начертанія.

b) Соотвѣтствіе принятому произношенію.

Отсюда наиболѣе часто встрѣчающимися недостатками дѣтскаго чтенія являются:

1) Нарушеніе буквеннаго порядка (пропускъ, перестановка, вставка, замѣна другими).

2) Недоговариваніе и искаженіе окончаній.

3) Неправильная постановка ударенія.

4) Произношеніе «какъ напечатано», а не согласно принятому произношенію.

5) Спеціальные недостатки дѣтскаго произношенія, какъ-то: шепелявость, сюсюканье, картавость и др.

Относительно исправленія недостатковъ первыхъ трехъ родовъ въ методической литературѣ мы находимъ различныя указанія: одни совѣтуютъ исправлять ошибку тотчасъ, какъ она сдѣлана; другіе—по прочтеніи фразы до точки; третьи—по прочтеніи статьи. Преимущество за первымъ способомъ, такъ какъ искать неправильно прочитанное впослѣдствіи крайне трудно—вѣдь если ученика не остановили въ моментъ неправильнаго произнесенія слова, то у него является увѣренность въ томъ, что все прочитано имъ правильно.

Порядокъ исправленія можно рекомендовать такой: прежде призывается къ исправленію самъ сдѣлавшій ошибку; при его неумѣніи призываются къ исправленію другіе ученики; если никто изъ учениковъ не можетъ исправить, самъ учитель правильно прочитываетъ и заставляетъ повторить, какъ сдѣлавшаго ошибку, такъ и другихъ.

Исправленіе недостатковъ 4-го вида не требуетъ спеціальныхъ мѣръ—дѣти очень скоро понимаютъ указаніе, что такъ не говорятъ.

Гораздо труднѣе бороться съ недостатками 5-го вида. Въ тѣхъ случаяхъ, когда эти недостатки органическаго происхожденія, школа ничего не можетъ сдѣлать для ихъ уничтоженія. Но очень часто недостатки произношенія являются неумѣніемъ соотвѣтственно измѣнять органы рѣчи—языкъ, губы, полость рта.

Для желающихъ подробнѣе ознакомиться со способами исправленія подобныхъ недостатковъ, такъ какъ этотъ вопросъ уже выходитъ изъ области методики, пособія были указаны выше.

С. Громкость чтенія.

Чтеніе должно быть громкимъ настолько, чтобы всѣ ученики слышали читаемое безъ особаго напряженія; громкость чтенія не должна однако переходить въ крикливость. Лучшимъ пріемомъ въ выработкѣ громкаго чтенія является постоянное побужденіе со стороны учителя и заявленіе, что онъ не слышитъ.

ВНУТРЕННЯЯ СТОРОНА ЧТЕНІЯ.

Внутреннюю сторону чтенія составляютъ сознательность и выразительность.

Сознательность чтенія.

Читать сознательно это значитъ понимать читаемое. Понимать же читаемое это значитъ, во-первыхъ, соединять съ каждымъ читаемымъ словомъ и выраженіемъ то представленіе или то понятіе, которое имъ выражается; во-вторыхъ, видѣть связь между отдѣльными мыслями и частями произведенія, и въ-третьихъ, уяснить себѣ основную идею произведенія. Читать сознательно это значитъ и мыслію и чувствомъ пережить читаемое; недаромъ такое чтеніе иначе называется толковымъ. И если чтеніе имѣетъ громадное образовательное и воспитательное значеніе, то только сознательное, только толковое. Къ выработкѣ такового и должна быть направлена работа въ школѣ. Средствомъ достиженія такого совершеннаго чтенія является объяснительное чтеніе, т.-е. чтеніе, сопровождаемое поясненіями со стороны учителя.

Если мы теперь обратимся къ методикамъ по объяснительному чтенію, то принуждены будемъ констатировать и большое разнообразіе въ пониманіи цѣлей объяснительнаго чтенія и даже различное отношеніе къ терминамъ. Такъ одинъ весьма видный педагогъ, пріобрѣтшій извѣстность своими статьями и сочиненіями по педагогическимъ вопросамъ, отожествляетъ понятія «сознательное чтеніе» и «объяснительное чтеніе». Между тѣмъ для каждаго должно быть ясно, что чтеніе можетъ быть вполнѣ сознательнымъ и безъ всякихъ объясненій; точно такъ же можно объяснять и тѣмъ не менѣе не пріучить къ сознательному чтенію. Объяснительное чтеніе, т.-е. чтеніе, сопровождаемое поясненіями, есть только *средство* въ распоряженіи учителя довести читающаго до разумѣнія читаемаго текста, есть только путь, ведущій «къ сознательному чтенію». Но объяснительное чтеніе еще не есть сознательное чтеніе.

Если такъ относительно пониманія терминовъ, то еще хуже

относительно пониманія самыхъ задачъ объяснительнаго чтенія; здѣсь различіе во взглядахъ доходитъ до крайностей.

Такъ одни изъ авторовъ методикъ главную задачу объяснительнаго чтенія полагаютъ въ сообщеніи дѣтямъ «реальныхъ знаній».

Отсюда создался цѣлый рядъ учителей-словотолкователей, придирающихся (умышленно говорю такъ) къ каждому слову, чтобы дать ребенку какое-нибудь «реальное знаніе».

Такой учитель при чтеніи строчекъ:

«Что затуманилась, зоренька ясная?
Пала на землю росой?»

не приминетъ остановиться на первомъ же словѣ «затуманилась» и, произведя его отъ слова *туманъ*, постарается выяснить его образованіе; но туманъ и облако одно и то же—какъ же не связать ихъ разсказомъ о переходѣ перваго во второе въ горахъ? Ну, а разъ упомянули про облако, то нельзя же не сказать про дождь и снѣгъ, градъ и иней и другіе атмосферные осадки; нельзя не сказать про круговоротъ воды, про снѣгъ на горахъ и ледники; съ ледниковъ перейти на ледниковый періодъ и т. д. и т. д. И все это по поводу одного только слова «затуманилась». Дальше такія же бесѣды возможны при словахъ: зоренька, росой. И, конечно, чѣмъ развитѣе учитель, чѣмъ болѣе онъ знаетъ самъ, тѣмъ болѣе онъ можетъ сообщить дѣтямъ «реальныхъ знаній»—не бѣда, если эти знанія будутъ носить хаотическій характеръ, если въ нихъ не будетъ системы. Пусть дѣти разбираются сами и приводятъ ихъ въ систему! Ну, а гдѣ же при такомъ объяснительномъ чтеніи само стихотвореніе? Гдѣ этотъ образъ туманнаго росистаго утра, что имѣлъ въ виду авторъ? Ихъ нѣтъ! Есть только безпорядочная куча отрывковъ «реальныхъ знаній», при которыхъ чтеніе теряетъ свое воспитательное и образовательное значеніе.

Чтобы не быть голословнымъ и чтобы не составилось убѣжденія, что здѣсь умышленно сгущаются краски, позволительно сослаться на методику г. Солонины, которая и до сихъ поръ принята еще, какъ руководство, во многихъ учебныхъ заведеніяхъ. Здѣсь при опредѣленіи цѣлей объяснительнаго чтенія авторъ говоритъ: «Мы подошли къ главнѣйшей цѣли объяснительнаго

чтенія въ начальной народной школѣ—*къ сообщенію реальныхъ знаній о природѣ и нравственныхъ понятій о человѣкѣ*». Правда, г. Солонина говоритъ и о другой цѣли объяснительного чтенія—обученіи языку, но по его это только *«почти въ такой же степени важная»*. Главнѣйшею остается сообщеніе реальныхъ знаній.

А во что обращалось такое пониманіе объяснительнаго чтенія, позволяю себѣ сослаться на книгу Н. Бунакова «Родной языкъ, какъ предметъ обученія въ народной школѣ». Возставая противъ приводимаго пониманія цѣли объяснительнаго чтенія, онъ приводитъ выдержку изъ одного методическаго руководства. Въ немъ по поводу встрѣтившагося слова «роса», хотя бы во взятомъ сейчасъ отрывкѣ («Что затуманилась, зоренька ясная?»), рекомендуется вести объясненіе въ такомъ видѣ: «Замѣтили ли вы, что окна зимой потѣютъ? Что покажется на ножѣ, который мы будемъ держать надъ паромъ самовара? Что горячѣе, паръ самовара или ножъ? Отчего въ самоварѣ образуется паръ? Отчего паръ самовара превратился въ капли, коснувшись ножа? Отчего на землѣ тепло? Отчего ночью прохладнѣе, чѣмъ днемъ?» и т. д. и т. д., всего 13 вопросовъ,—и авторъ скромно заявляетъ, что бесѣда о росѣ значительно сокращена. Я думаю, что по поводу слова «роса» можно поставить не 13 вопросовъ, а 1013 и даже больше, но какое же отношеніе они будутъ имѣть къ читаемымъ поэтическимъ строкамъ? И зачѣмъ тогда вообще читать?

Проще—прійти въ классъ, произнести слово «роса» и начать катехизацію подобно приведенной и уже безъ сокращеній; а книгу, разсказъ, стихотвореніе, тогда оставьте.

Увлеченіе объяснительнымъ чтеніемъ въ сторону сообщенія реальныхъ знаній и уродливая форма, въ какую вылилось такое чтеніе при желаніи «все» объяснить, естественно породили протестъ среди мыслящихъ дѣятелей педагогики и привели нѣкоторыхъ къ отрицанію даже самой идеи объяснительнаго чтенія. Однимъ изъ горячихъ противниковъ объяснительнаго чтенія является въ настоящее время Ц. Балталонъ; въ своемъ отрицаніи такового чтенія онъ исходитъ изъ примѣрныхъ уроковъ объяснительнаго чтенія, какъ они изложены въ нѣкоторыхъ методикахъ и отчетахъ о краткосрочныхъ педагогическихъ курсахъ. Но такъ все можно отрицать. Идея помощи ближнему, безъ сомнѣнія, очень высока; но если мы этого ближняго окру-

жимъ нашею помощью такъ, что не оставимъ ему свободнымъ ни одного движенія, то можно быть увѣреннымъ, что онъ возстанетъ не только противъ насъ, но и противъ самой идеи помощи, связавшей его по рукамъ и ногамъ. Помимо приводимыхъ дѣйствительно уродливыхъ уроковъ, г. Балталонъ основываетъ свое отрицательное отношеніе къ объяснительному чтенію и на статьѣ В. П. Шереметевскаго: «Слово въ защиту живого слова», гдѣ приводится, какъ желательный образецъ для подражанія, семейное чтеніе матерью своимъ дѣтямъ. Условія чтенія таковы, что дѣти останавливаютъ тогда, когда услышатъ незнакомое слово или не совсѣмъ ясно поймутъ какой-либо фактъ; сама же чтица останавливается при чтеніи только на мѣстахъ, «которыя завѣдомо должны быть не совсѣмъ понятными, но которыя почему-либо ускользнули отъ вниманія слушателей». Но при этомъ и г. Шереметевскій и г. Балталонъ упустили изъ вида два обстоятельства: 1) интеллигентность семьи (въ простой семьѣ такого семейнаго чтенія не практикуется); 2) количество слушателей. Вѣдь мать въ семьѣ читаетъ 2—3 дѣтямъ, степень развитія которыхъ она прекрасно знаетъ. Перенеситесь теперь мысленно въ начальную школу съ 40—50 ребятами и попробуйте прочитать какой-либо разсказъ, предоставивъ дѣтямъ право останавливать чтеніе при непонятныхъ словахъ и отдѣльныхъ фактахъ,—воображаю, какой получится хаосъ и на какую бездну вопросовъ пришлось бы отвѣтить, чтобы удовлетворить пытливый дѣтскій умъ. И неизвѣстно, куда завели бы эти вопросы, совершенно оставивъ въ сторонѣ чтеніе. Останавливать же дѣтей словами, что это не относится къ дѣлу, это значило бы охлаждать ихъ интересъ. Кромѣ того, какъ опредѣлить мѣста, «завѣдомо непонятныя дѣтямъ?» Вѣдь между 40—50 дѣтьми разнаго развитія всегда возможно непониманіе различныхъ мѣстъ читаемаго текста.

Отвергая, по приводимымъ соображеніямъ, самую идею объяснительнаго чтенія, г. Балталонъ на его мѣсто ставитъ «воспитательное чтеніе». Кратко его сущность заключается въ томъ, что цѣлое произведеніе читается безъ всякихъ объясненій. Послѣ же чтенія учитель прямо переходитъ путемъ вопросовъ къ выясненію идеи произведенія, стараясь воздѣйствовать, гдѣ это окажется возможнымъ, на область чувства и воли ученика.

Такое чтеніе, по Балталону, захватываетъ всѣ проявленія душевной жизни ребенка, а потому и можетъ быть названо «воспитательнымъ». При этомъ—умышленно или неумышленно—забывается, что выясненіе главной мысли произведенія считается основной задачей чтенія и другими методистами; только они не считаютъ возможнымъ перейти къ ея выясненію раньше, нежели не выяснены тѣ отдѣльные этапы, черезъ которые можно прійти къ пониманію этой главной мысли. И такая постановка чтенія врядъ ли могла вызвать протесты, если бы не тѣ дѣйствительно уродливые уроки, которые явились результатомъ признанія главною цѣлью чтенія сообщеніе реальныхъ знаній.

У другихъ методистовъ мы найдемъ и иныя цѣли, которыя они ставятъ чтенію въ начальной школѣ. Но всѣ эти опредѣленія цѣлей чтенія грѣшатъ односторонностью и, главное, непониманіемъ задачъ *начальной* школы. Задача же школы не заключается или исключительно въ сообщеніи реальныхъ знаній, или исключительно въ обогащеніи идеями, или исключительно еще въ чемъ-либо. Школа, преслѣдуя и то, и другое, и третье, должна своего питомца прежде всего *научить читать*, именно «*научить*»—подчеркиваемъ это слово. Умѣть же читать, по нашему мнѣнію, это умѣть соединять съ каждымъ читаемымъ словомъ и выраженіемъ тотъ образъ, то представленіе, то понятіе, которое ими обозначено; умѣть читать—это умѣть понимать и каждую отдѣльную мысль, и ихъ связь, и взаимоотношеніе; умѣть читать—это умѣть понять главную идею произведенія; умѣть читать—это усвоить произведеніе; умѣть читать—это сдѣлать содержаніе читаемаго своимъ духовнымъ достояніемъ. И если школа научитъ *такъ* читать своего ученика, то тогда излишни всѣ мудрствованія относительно опредѣленія цѣлей чтенія: тогда ученикъ усвоитъ и реальныя знанія, заключающіяся въ дѣловой статьѣ; усвоитъ и тѣ идеи, что вложилъ авторъ въ свои произведенія; переживетъ и тѣ чувствованія, что переживалъ писатель. Другими словами—онъ будетъ читать сознательно.

Если же школа не научитъ ученика сознательно относиться къ каждому читаемому слову, къ каждой прочитанной мысли и ихъ взаимной связи; если школа не научитъ опредѣлять въ читаемомъ главное отъ второстепеннаго, то она выпуститъ изъ своихъ стѣнъ такихъ чтецовъ, какъ старинные пономари, какъ

гоголевскій Петрушка, какъ слуга Обломова. Наоборотъ, учитель, выпуская въ жизнь ученика, долженъ быть увѣренъ, что его питомецъ «съ понятіемъ», какъ говорятъ въ народѣ, сумѣетъ прочитать и книгу научно-популярную и книгу беллетристическаго содержанія.

Идеаломъ чтенія въ этомъ отношеніи можно предложить то требованіе, которое предъявлялъ Фамусовъ къ своему Петрушкѣ, приказывая и календарь читать не какъ пономарь, а «съ чувствомъ, съ толкомъ, съ разстановкой». «Съ чувствомъ», т.-е. такъ, чтобы читаемое пробуждало въ душѣ настроенія и душевныя движенія, соотвѣтствующія читаемому произведенію. «Съ толкомъ,» т.-е. съ пониманіемъ, съ уразумѣніемъ того, что читаешь. «Съ разстановкой», т.-е. выразительно.

Другими словами, Фамусовъ требовалъ отъ своего слуги тѣхъ же качествъ въ чтеніи, которыхъ требуемъ и мы отъ ученика начальной школы. И этому, повторяю, школа и должна прежде всего *научить*. Средствомъ же къ наученію такому сознательному чтенію и является «объяснительное чтеніе».

Изъ сказаннаго о сознательности чтенія слѣдуетъ, что объясненія учителя должны коснуться: 1) отдѣльныхъ словъ и выраженій—это такъ наз. вещественный разборъ. 2) Содержанія отдѣльныхъ мыслей и ихъ взаимной связи и выясненія главной мысли—это то, что принято называть логическимъ разборомъ.

1) Вещественный разборъ.

Трудно перечислить всѣ тѣ разряды словъ, которыя требуютъ поясненій со стороны учителя; здѣсь многое зависитъ отъ степени развитія учащихся и отъ степени знанія учителемъ своихъ учениковъ. Можно сказать только одно, чѣмъ меньше при чтеніи тратится времени на выясненіе значенія отдѣльныхъ словъ, тѣмъ лучше, такъ какъ при этомъ не приходится отвлекаться въ сторону отъ самаго чтенія и не теряется въ объясненіяхъ содержаніе читаемаго произведенія. Въ случаяхъ, когда предполагается, что въ статьѣ много словъ, значеніе которыхъ для учениковъ непзвѣстно, лучше передъ чтеніемъ сдѣлать небольшую предварительную бесѣду, гдѣ и затронуть слова, находящіяся въ предполагаемой къ чтенію статьѣ.

Чаще при чтеніи приходится останавливаться на слѣдующихъ словахъ и выраженіяхъ:

1) Обозначающихъ неизвѣстныя названія извѣстныхъ предметовъ:

«Весь въ *веригахъ*», «перстъ» и т. д. Въ этихъ случаяхъ достаточно неизвѣстное слово замѣнить извѣстнымъ: вериги—цѣпи, перстъ—палецъ.

2) Обозначающихъ названія неизвѣстныхъ предметовъ матеріальнаго міра, напр., пароходъ, набережная, акула, памятникъ и т. д.

Лучшимъ пріемомъ выясненія подобнаго рода словъ служитъ наглядность во всѣхъ ея видахъ, начиная съ показыванія самаго предмета и кончая рисункомъ, дѣлаемымъ учителемъ на доскѣ. При невозможности наглядно познакомить съ предметомъ, обозначеннымъ читаемымъ словомъ, можно практиковать слѣдующіе пріемы:

а) сравненіе: тигръ—большая кошка.

б) подведеніе видового понятія подъ родовое: акула—рыба.

3) Наибольшую трудность представляетъ объясненіе словъ, обозначающихъ отвлеченныя понятія.

Эта трудность обусловливается особенностью дѣтскаго мышленія. Дѣти мыслятъ конкретно, образами, а не отвлеченно—понятіями. Поэтому часто никакія толкованія не приводятъ къ ясному пониманію отвлеченнаго понятія. Больше того: толкованія, сопряженныя съ многоглаголаніемъ, ведутъ не къ выясненію отвлеченнаго понятія, а, наоборотъ, къ его затемненію. Изъ пріемовъ, которые можно практиковать при выясненіи отвлеченныхъ понятій, можно указать слѣдующіе:

а) Разложеніе родового понятія на видовыя (мебель: столъ, стулъ, диванъ; посуда: чашка, миска...).

б) Конкретизированіе (милосердіе—милосердный человѣкъ, бѣлизна—назвать предметы бѣлаго цвѣта).

в) Словопроизводство (честолюбіе—любить честь, почетъ).

г) Разборъ цѣлой статьи (хитрость изъ басенъ, гдѣ дѣйствующимъ лицомъ является лиса). Если же и эти пріемы не дадутъ желаннаго результата, то лучше оставить дѣтей съ неполнымъ пониманіемъ отвлеченнаго понятія, нежели, стараясь уяснить его во что бы то ни стало, забрасывать его цѣлымъ рядомъ во-

просовъ и заставлять его мышленіе совершить непосильную работу. При вторичныхъ встрѣчахъ съ тѣмъ же отвлеченнымъ понятіемъ въ другихъ комбинаціяхъ словъ и фактовъ можно остановиться на немъ еще нѣсколько разъ и подвинуть его пониманіе. Надо помнить, что и у насъ, взрослыхъ, отвлеченныя понятія образуются медленно. Читая, напримѣръ, въ первый разъ слово «абстракція», мы врядъ ли составимъ себѣ полное понятіе о значеніи этого слова; мы поймемъ его только въ примѣненіи къ тому факту, при которомъ это слово намъ встрѣтилось. Встрѣчая то же слово при другихъ условіяхъ, въ иномъ сочетаніи, мы съ каждымъ разомъ будемъ глубже проникать въ его значеніе.

Пусть этимъ же путемъ постепеннаго углубленія въ пониманіе отвлеченнаго понятія идетъ и ученикъ.

4) Значительную трудность представляетъ и выясненіе фигуральныхъ выраженій.

Наша рѣчь богата ими, мы постоянно, сами того не замѣчая, употребляемъ фигуральныя выраженія (снѣгъ идетъ, луна плыветъ, солнце всходитъ). Употребленіе подобныхъ выраженій дѣлаетъ нашу рѣчь образною, картинною, живою; поэтому весьма желательно возможно чаще практиковать въ школѣ чтеніе произведеній, заключающихъ въ себѣ фигуральныя выраженія. Но, конечно, это чтеніе только тогда будетъ интересно для дѣтей, когда они понимаютъ читаемые ими образы. Трудно, даже невозможно указать пріемы выясненія фигуральныхъ выраженій—каждый частный случай долженъ быть проработанъ отдѣльно. Можно сказать только одно: такъ какъ въ образныхъ выраженіяхъ въ большинствѣ случаевъ дѣлается перенесеніе собственнаго, прямого значенія слова къ несобственному, то всегда необходимо выяснить основаніе такого перенесенія.

Является вопросъ, гдѣ граница для объясненій значенія словъ и выраженій? Естественной границей должно служить содержаніе статьи, и каждое слово и выраженіе выясняется настолько, насколько это нужно для пониманія читаемой статьи. Поэтому уроки объяснительнаго чтенія и должны особенно тщательно продумываться учителемъ.

Объяснительное чтеніе начинается съ момента прочтенія учениками по книгѣ перваго слова.

Для начинающаго читать сознательность чтенія затруднена сложнымъ психическимъ процессомъ—по комбинаціи условныхъ значковъ—буквъ опредѣлить реальное содержаніе читаемаго слова.

Ученикъ «правильно прочиталъ» слово «мыло», но это еще не значитъ, что онъ соединилъ зрительный и слуховой образъ этого слова съ представленіемъ о самомъ предметѣ. Учитель долженъ притти къ нему на помощь своими вопросами и спросить: «Для чего употребляютъ мыло?» или «Что дѣлаютъ мыломъ?» Правильный отвѣтъ на вопросъ покажетъ, что ученикъ понялъ. При этомъ никогда не слѣдуетъ придавать вопросу форму: «что такое?», такъ какъ на подобный вопросъ должно быть дано опредѣленіе, чего часто не въ состояніи бываютъ сдѣлать и взрослые.

2) Логическій разборъ.

Элементарную форму логическаго разбора представляетъ выясненіе содержанія отдѣльныхъ мыслей.

Если на первыхъ порахъ правильное чтеніе слова еще не могло ручаться за пониманіе его содержанія, то и умѣніе прочитать предложеніе еще не ручается за правильное пониманіе мысли этого предложенія. Можно съ увѣренностью сказать, что каждому изъ учащихъ приходилось на вопросъ, о комъ (или о чемъ) прочитали, поставленный, напримѣръ, послѣ прочтенія фразы: «Ямщикъ сидитъ на облучкѣ въ тулупѣ, въ красномъ кушакѣ»,—услышать, что здѣсь прочитали объ ямщикѣ, о тулупѣ, о кушакѣ. Такой отвѣтъ со стороны дѣтей вполнѣ понятенъ. При чтеніи этого предложенія у читающаго постепенно возникли представленія о всѣхъ предметахъ, названныхъ въ предложеніи,—онъ ихъ всѣ добросовѣстно и перечислилъ. Чтобы избѣжать подобнаго рода отвѣтовъ, учитель долженъ на первыхъ порахъ ставить вопросы такъ, чтобы на него отвѣтомъ были сначала главные члены предложенія. Приведенный примѣръ можетъ быть разработанъ такъ: 1) Про кого здѣсь сказано «сидитъ»?—Про ямщика. 2) На чемъ онъ сидитъ?—На облучкѣ (объясненіе этого слова). 3) Во что одѣтъ ямщикъ?—Въ тулупъ. 4) А сверхъ тулупа что надѣто?—Кушакъ. Фраза читается еще разъ. Теперь

можно быть увѣреннымъ, что дѣти на вопросъ, о комъ прочитали,—отвѣтятъ правильно—объ ямщикѣ. Только послѣ упражненій подобнаго рода можно будетъ прямо ставить вопросъ: о комъ (о чемъ) прочитали? Что прочитали? т.-е. ставить вопросы непосредственно къ логическому подлежащему и логическому сказуемому. При этомъ, конечно, степень распространенности разбираемыхъ предложеній должна нарастать постепенно. На вопросъ, долго ли упражнять дѣтей въ выясненіи содержанія отдѣльныхъ мыслей, должно замѣтить, что какъ при объясненіи отдѣльныхъ словъ и выраженій, такъ и въ данномъ случаѣ, нельзя точно указывать время. Учитель самъ долженъ опредѣлить степень успѣшности въ этого рода занятіяхъ. Во всякомъ случаѣ, чѣмъ скорѣе поднимется учитель на болѣе высшую степень, тѣмъ лучше, такъ какъ объяснительное чтеніе преслѣдуетъ образовательныя и воспитательныя цѣли, чего нельзя признать въ установленіи связи между отдѣльными членами предложенія. Въ дальнѣйшемъ, когда учитель перейдетъ къ чтенію цѣлыхъ статей, заботиться объ установленіи связи между отдѣльными членами предложеній надо только въ крайнихъ случаяхъ, такъ какъ это тормозило бы самый процессъ чтенія. Слѣдующей ступенью логическаго разбора является установленіе связи и взаимоотношеній между отдѣльными мыслями. Но здѣсь менѣе, чѣмъ гдѣ-либо, можно указать общіе пріемы; каждый случай взаимоотношенія долженъ быть разсмотрѣнъ самостоятельно и для каждаго установлена связь. Особенно приходится обращать серіозное вниманіе при установленіи причины и слѣдствія событія, такъ какъ дѣти болѣе всего затрудняются въ ихъ опредѣленіи. «Откуда видно, что волки жадны?» Они при ѣдѣ не разбираютъ костей. «Что же отъ жадности произошло съ волкомъ?» Онъ подавился костью. «Что отъ этого могло произойти съ волкомъ?» Онъ могъ умереть. Если статья представляетъ послѣдовательное развитіе событія во времени, то необходимо установить порядокъ такой: что было сначала, что потомъ... потомъ... въ концѣ? При одновременности событій необходимо спрашивать: еще что *тогда* было?

При сравненіяхъ необходимо выяснить, что съ чѣмъ сравнивается. «Зачернѣли прогалины, какъ грязныя пятна на бѣлой скатерти». Нѣкоторые методисты находятъ наиболѣе подходя-

щимъ матеріаломъ для выясненія отношеній между мыслями чтеніе пословицъ. Но при этомъ упускается изъ виду то, что пословицы въ громадномъ большинствѣ случаевъ представляютъ мудрость вѣковъ, результатъ жизненнаго опыта многихъ поколѣній, заключеннаго въ немногихъ словахъ; пословица—это цѣлое міросозерцаніе народа, создавшаго пословицу, и требуетъ для своего выясненія многихъ толкованій, среди которыхъ неизбѣжно пропадаетъ моментъ установленія связи между ея отдѣльными частями. Лучше брать небольшіе разсказы и стихотворенія и на нихъ показать зависимость между отдѣльными мыслями. И этой работѣ, какъ самостоятельной, не должно, подобно предыдущимъ, удѣлять много времени, такъ какъ всѣ указанные виды логическаго разбора найдутъ себѣ мѣсто и при чтеніи цѣлыхъ произведеній; и тамъ придется устанавливать содержаніе мыслей и ихъ взаимоотношенія. Достаточно выяснить, что отдѣльныя мысли въ произведеніи всегда находятся между собою въ зависимости, и дѣти сами будутъ искать тогда эту зависимость.

Послѣдней ступенью и притомъ самой существенной является группировка мыслей въ отдѣлы, такъ наз. дѣленіе статьи на части, формулировка каждой части, или, какъ принято говорить, составленіе плана статьи и выводъ главной мысли прочитаннаго произведенія. Цѣлью группировки мыслей въ отдѣлы и составленіе плана является намѣтить тѣ крупные этапы, черезъ которые авторъ пришелъ къ основной мысли. Если ученикъ поймѣтъ эти этапы и ихъ логическую послѣдовательность и связь, то онъ безъ труда раскроетъ и основную мысль произведенія; поэтому эта работа—составленіе плановъ—должна быть проведена съ особою тщательностью и осторожностью. Особенно надо обратить вниманіе на то, чтобы дѣленіе статьи на части было логическимъ, а не механическимъ; чтобы дѣти дѣлили статьи на части, руководясь внутреннимъ содержаніемъ читаемаго, а не такими фактами, какъ новая красная строка, знакъ препинанія, слова дѣйствующаго лица и т. д. Если мы при чтеніи, напримѣръ, басни «Мартышка и очки», установимъ такой планъ:

1) ослабленіе зрѣнія у мартышки,
2) неумѣлое обращеніе съ очками,
3) обвиненіе людей въ лживости,—

то врядъ ли дѣти не поймутъ, что виновницей здѣсь были не люди, а сама мартышка, какъ не понимающая способа употреблять вещи.

Составимъ планъ статьи «Рулевой». («Вешніе всходы», ч. 3-я, Тихомирова).

1) Приближеніе корабля къ пристани.

2) Пожаръ на кораблѣ.

3) Исполненіе долга рулевымъ.

4) Спасеніе всѣхъ, кромѣ рулевого.

Изъ этого плана для дѣтей будетъ уже нетрудно вывести основную мысль, что рулевой погибъ во имя исполненія долга.

Составленіе плановъ, помимо облегченія вывода основной мысли, имѣетъ и другое значеніе—оно способствуетъ развитію отвлеченнаго мышленія—изъ цѣлаго прочитаннаго отрывка ученикъ долженъ извлечь существенное и составить понятіе. Пріученіе же къ отвлеченному мышленію есть одна изъ задачъ школы.

Что касается самой формы записи плана, то можно указать на слѣдующія: 1) путемъ вопросовъ, 2) путемъ заглавій, 3) путемъ краткихъ предложеній, 4) путемъ рисунковъ—образный. Представимъ три первыхъ вида плана басни «Волкъ и Журавль». О послѣднемъ будетъ рѣчь при бесѣдѣ о рисованіи въ связи со чтеніемъ:

Вопросами:	Заголовками:	Предложеніями:
1) Какая бѣда случилась къ волкомъ?	1) Несчастіе съ волкомъ.	1) Волкъ подавился костью.
2) О чемъ просилъ волкъ журавля?	2) Просьба къ журавлю о помощи.	2) Онъ просилъ журавля вытащить кость.
3) Какъ помогъ журавль волку?	3) Помощь журавля.	3) Журавль вытащилъ кость изъ волчьей пасти.
4) Какъ отблагодарилъ волкъ журавля?	4) Неблагодарность волка.	4) Волкъ, вмѣсто благодарности, прогналъ журавля.

Изъ нихъ наиболѣе легкою формою плана считается первый и наиболѣе трудной—второй.

Въ порядкѣ трудности можно и знакомить учениковъ съ различными видами плана, употребляя въ каждомъ отдѣльномъ

случаѣ какую-либо *одну* форму. Необходимо все время упорно добиваться, чтобы въ планѣ выражалась сущность прочитаннаго; поэтому недопустимы такія заглавія: отвѣтъ старухи, покупка, что дѣлаетъ моська и т. д.

Составленіе плановъ и подысканіе заглавій является, особенно на первыхъ порахъ, работою очень трудною—дѣти очень часто затрудняются найти соотвѣтствующій заголовокъ. Если это будетъ только результатомъ неумѣнія выразиться, а будетъ ясно изъ отвѣтовъ, что они понимаютъ сущность отрывка, то на первыхъ порахъ учитель можетъ и самъ дать имъ готовыя формы. Можно ставить вопросы: о комъ (о чемъ) говорится въ этой части? Что говорится? Какъ же спросить объ этомъ? Какъ коротко выразить это? и т. д.

Если же неумѣніе найти заглавіе будетъ результатомъ непониманія главнаго въ прочитанномъ отрывкѣ, то путемъ новыхъ вопросовъ учитель долженъ рельефнѣе выяснить главное, оставивъ подробности.

Всѣ планы обязательно записываются на доскѣ по мѣрѣ ихъ составленія. Желательна запись ихъ и въ тетрадяхъ учениками, такъ какъ при этомъ лучше запоминается содержаніе статьи.

Кромѣ указанныхъ формъ плана, Д. И. Тихомировъ рекомендуетъ еще такъ-наз. «нѣмой планъ», сущность котораго состоитъ въ томъ, что вмѣсто заглавій частей проводятъ горизонтальныя линіи—толстыя для крупныхъ отдѣловъ статьи и тонкія для ихъ подраздѣленій.

Напримѣръ, такого рода планъ.

А. _____

a. _____

b. _____

c. _____

В. _____

a. _____

b. _____

обозначаетъ, что статья дѣлится на два отдѣла съ подраздѣленіемъ 1-го на 3, а 2-го на 2 подотдѣла. Но такой планъ, на нашъ взглядъ, противорѣчитъ признаваемому и г. Тихомировымъ

правилу, въ силу котораго планъ долженъ выражать «*сущность* прочитаннаго, а не внѣшнюю только сторону» («Чему и какъ учить на урокахъ роднаго языка»). Линіи же какъ разъ и выражаютъ только внѣшнюю сторону; если по истеченіи мѣсяца ученикъ заглянетъ въ свою тетрадь, гдѣ будутъ подобнаго рода планы, то можно съ увѣренностью сказать, что по этимъ линіямъ онъ не сумѣетъ воспроизвести содержаніе прочитаннаго—«нѣмой» планъ, какъ нѣмой человѣкъ, ничего ему не скажетъ. Планъ же, составленный по указаннымъ выше формамъ, всегда позволитъ, хотя и въ краткой формѣ, вспомнить содержаніе и мысленно пробѣжать его.

Что касается вывода главной мысли, то въ тѣхъ случаяхъ, когда составляется планъ прочитанной статьи, то выводъ обыкновенно не затрудняетъ дѣтей; если же они сразу не сдѣлаютъ его, то достаточно бываетъ путемъ вопросовъ установить зависимость между отдѣльными частями плана, чтобы дѣти поняли основную мысль (Примѣры: «Мартышка и очки», «Рулевой»).

Въ тѣхъ же случаяхъ, когда плана статьи не составляется, къ выводу надо подойти путемъ вопросовъ черезъ тѣ же этапы, черезъ которые шли бы и при составленіи плана. Допустимъ, читается разсказъ «Друзья».

Краткое содержаніе его таково: «Ѣхалъ обозъ черезъ рѣку. Возъ одного крестьянина провалился подъ ледъ, и онъ началъ звать на помощь. Бывшіе въ обозѣ односельчане, которые считались его друзьями, съ которыми онъ часто велъ шрушки и съ которыми мѣнялся крестами, толпились у берега, говорили о необходимости помочь, но никто не хотѣлъ лѣзть въ воду. Помогли мужику посторонніе».

Къ выводу главной мысли можно по прочтеніи и объясненіи итти путемъ такихъ вопросовъ:

1) Что случилось съ крестьяниномъ?

2) На чью помощь онъ могъ надѣяться?... почему?

3) Помогли ли они ему?

4) Кто ему помогъ на самомъ дѣлѣ?

5) Могъ ли онъ послѣ этого считать односельчанъ друзьями? Почему?

6) Кого же надо называть другомъ?

Всегда ли надо дѣлать выводъ изъ статьи? Раскрыть основную

мысль статьи это раскрыть душу статьи, а потому дѣлать выводъ необходимо тамъ, гдѣ это допускаетъ содержаніе статьи. Есть статьи, которыя не даютъ возможности для какого-либо вывода, напр., статья объ открытіи Америки, передающая фактическій матеріалъ. Не даютъ мѣста для вывода и многія стихотворенія, въ которыхъ изображается какая-либо картинка, напр., всѣмъ извѣстное стихотвореніе «Крещенскій вечерокъ». Здѣсь можно только спросить, какъ гадали дѣвушки. И если при чтеніи этого стихотворенія у дѣтей возникаетъ представленіе о столѣ, на которомъ стоитъ чаша съ водой и кругомъ котораго стоятъ съ праздничными веселыми лицами дѣвушки, если дѣти живо представятъ себѣ подслушиваніе у оконъ и т. д., то никакого вывода и не нужно. Все стихотвореніе—картинка, только писанная не красками, а словами; здѣсь надо только «увидѣть» картинку и не дѣлать никакихъ заключеній. Нѣкоторые изъ составителей методикъ рекомендуютъ по прочтеніи заглавія остановиться на немъ и выяснить его содержаніе, такъ какъ этимъ возбуждается интересъ къ статьѣ, а интересъ поддерживаетъ вниманіе при чтеніи. Нельзя согласиться съ безусловнымъ требованіемъ *постояннаго* выясненія содержанія заглавія, такъ какъ не всегда бываетъ возможно вступить съ дѣтьми въ бесѣду по поводу заглавія, потому что таковыя зачастую ничего не выражаютъ. Что, напр., можно сказать по прочтеніи такихъ заглавій: «Власъ», «Муму», «Обломовъ» и т. д. Иной разъ само содержаніе статьи раскрываетъ его заглавіе, какъ напр., «Кто лучше?» Поэтому и нельзя предъявлять безусловнаго требованія всегда объяснять заглавіе; это надо дѣлать только тамъ, гдѣ это возможно по его содержанію.

Вспомогательныя средства при объяснительномъ чтеніи.

Высокое значеніе объяснительнаго чтенія въ курсѣ начальной школы побуждаетъ изыскивать средства къ его наилучшей постановкѣ. Къ такимъ принадлежатъ:

1) *Предварительная бесѣда.*

Указанія на предварительныя бесѣды передъ чтеніемъ можно найти въ любой методикѣ. Не входя поэтому въ детальное разсмотрѣніе этого средства наилучшаго усвоенія читаемой статьи, достаточно ограничиться здѣсь сообщеніемъ только того, къ чему сводятся эти указанія. Цѣль предварительной бесѣды—облегчить пониманіе, возбудить интересъ, создать опредѣленное настроеніе. Исходнымъ пунктомъ такой бесѣды обычно служитъ заглавіе статьи; если же заглавіе не даетъ матеріала для бесѣды, то таковой можетъ дать либо картинка, приноровленная къ статьѣ, либо предметъ, о которомъ будетъ читаться, либо само содержаніе статьи. Бесѣда должна быть коротка, непосредственно касаться только матеріала статьи и отнюдь не переходить въ пересказъ самаго содержанія. Нѣкоторые методисты указываютъ и чтенію какихъ статей должна непремѣнно предпосылаться предварительная бесѣда. Трудно мириться съ такого рода обязательными постановленіями въ живомъ дѣлѣ преподаванія, гдѣ учителю должна быть предоставлена большая свобода вообще и въ частности, конечно, въ опредѣленіи того, какая статья нуждается въ подготовительной бесѣдѣ и какая нѣтъ. Нуждаются въ нихъ «большею частію» статьи по естественной исторіи, географіи и т. д. и стихотворенія, гдѣ много образныхъ выраженій. Въ послѣднее время появилась интересная книжка П. Трояновскаго подъ заглавіемъ «Педагогическіе этюды», трактующая, между прочимъ, и объ объяснительномъ чтеніи.

Книжка написана очень живо, весьма подкупаетъ своимъ содержаніемъ, но къ нѣкоторымъ ея положеніямъ надо отнестись крайне осторожно. Относясь отрицательно къ современной постановкѣ объяснительнаго чтенія, авторъ рекомендуетъ перенести центръ тяжести на предварительную бесѣду и утверждаетъ, что эти «бесѣды» должны предшествовать классному чтенію *всякой статьи.* (Курсивъ подлинника.) Въ своемъ утвержденіи г. Трояновскій выходитъ изъ всѣмъ извѣстныхъ изъ психологіи условій наилучшаго воспріятія: возбужденіе вниманія, ожиданіе и притомъ чего-нибудь опредѣленнаго, возбужденіе интереса и т. д. Безусловно, чтеніе статьи послѣ такой психологической подготовки будетъ болѣе сознательнымъ, и урокъ можетъ получиться эффектный, какъ о послѣднемъ можно судить по примѣрамъ, приводимымъ г. Трояновскимъ въ подтвержденіе своего положенія о необходимости бесѣды передъ чтеніемъ каждой статьи. Но вотъ что упущено авторомъ изъ виду: если мы будемъ *постоянно* предпосылать чтенію бесѣду, то создадимъ за три года обученія навыкъ, въ силу котораго дѣти будутъ внимательно и съ интересомъ, а потому и сознательно, читать только тогда, когда учитель *раззадоритъ* у нихъ интересъ; это будетъ такой же навыкъ, какъ навыкъ нѣкоторыхъ крѣпостныхъ старушекъ засыпать только послѣ того, какъ имъ почешутъ пятки. Школа же обязана создать другой навыкъ—навыкъ читать самостоятельно, безъ возбужденія всякій разъ интереса къ статьѣ со стороны другого лица. Вотъ поэтому-то и нельзя согласиться съ г. Трояновскимъ о необходимости дѣлать бесѣду передъ чтеніемъ каждой статьи.

2) *Чтеніе статьи учащимися дома.*

Когда дѣти уже пріобрѣтутъ навыкъ правильнаго чтенія и нѣкоторый навыкъ сознательнаго отношенія къ читаемому тексту, можно давать статьи, предварительно классной проработки, для самостоятельнаго чтенія дома. Это тѣмъ болѣе необходимо, что одной изъ основныхъ задачъ школы, какъ уже было сказано, является выработка навыка самостоятельнаго сознательнаго чтенія. Даваемая для чтенія на домъ статья должна обязательно подвергаться классной проработкѣ, при которой видно будетъ, какъ глубоко дѣти поняли ея содержаніе. Въ зависимости отъ

степени пониманія будетъ, конечно, находиться и объемъ объясненій и ихъ характеръ. Опасаться скуки при чтеніи статьи вторично нѣтъ основаній, ибо учитель всегда имѣетъ возможность либо углубить пониманіе статьи, либо подойти къ ней съ такой стороны, которая была упущена дѣтьми при самостоятельномъ чтеніи.

3) *Выразительное чтеніе учителя.*

Особенно велико значеніе этого средства при чтеніи стихотвореній и рѣчи прозаической, богатой образными выраженіями. Выразительное чтеніе учителя, будучи результатомъ пониманія имъ произведенія, способствуетъ лучшему усвоенію такового и слушателями въ силу пріемовъ выразительнаго чтенія: учитель-чтецъ умѣло поставитъ логическое удареніе, умѣло сдѣлаетъ паузу, умѣло придастъ голосу соотвѣтствующую интонацію. Иногда бываетъ довольно только художественно-выразительнаго чтенія, чтобы дѣти поняли или почти поняли читаемое учителемъ. Если прибавить къ этому тотъ интересъ, съ которымъ слушаютъ дѣти чтеніе (конечно, хорошее) учителя, то значеніе этого средства въ выработкѣ сознательнаго чтенія станетъ еще очевиднѣе. Вотъ поэтому-то необходимо, чтобы учитель умѣлъ выразительно читать; вотъ поэтому таковое чтеніе должно практиковаться возможно чаще передъ указаннаго рода произведеніями.

4) *Бесѣда по прочтеніи, сравненіе статей и т. д.*

Къ числу средствъ, не имѣющихъ непосредственной связи съ «объяснительнымъ чтеніемъ», какъ таковымъ, но имѣющимъ существенное значеніе въ вопросѣ о выработкѣ большей сознательности къ читаемому, болѣе глубокаго его пониманія, могутъ быть отнесены: послѣдующая за чтеніемъ бесѣда, обозрѣніе ряда статей, имѣющихъ что-либо общее, сравненіе статей.

Что касается послѣдующихъ за чтеніемъ бесѣдъ, то ихъ характеръ можетъ видоизмѣняться въ зависимости отъ содержанія статьи; въ этихъ бесѣдахъ учитель можетъ установить связь съ какой-либо ранѣе прочитанной статьей, можетъ сдѣлать какой-либо нравственный выводъ, можетъ дополнить свѣдѣнія, даваемыя статьей и т. д.

Отправнымъ пунктомъ этой, какъ и подготовительной бесѣды, должно служить исключительно содержаніе статьи.

Во всѣхъ хрестоматіяхъ всегда есть статьи, трактующія на одну и ту же тему, затрагивающія одну и ту же идею, поднимающія одинъ и тотъ же вопросъ. Въ нѣкоторыхъ книгахъ для чтенія подобнаго рода близкія по идеѣ и предмету статьи помѣщаются одна за другой, образуя какъ бы «отдѣлъ» въ книгѣ. Полезно въ цѣляхъ всесторонняго освѣщенія, въ цѣляхъ выработки болѣе ясныхъ представленій и болѣе глубокихъ понятій дѣлать обозрѣнія подобнаго рода статей. Возьмемъ статьи: «Желѣзнодорожный сторожъ», «Рулевой», «Наводненіе». Во всѣхъ говорится о подвигѣ во имя ближняго, но во всѣхъ подвигъ носитъ различный характеръ.

Обозрѣніе этихъ (и близкихъ къ нимъ) статей дастъ возможность полнѣе выяснить понятіе «долга», «нравственной обязанности», что̀ весьма затруднительно сдѣлать по прочтеніи только одной статьи, трактующей о предметѣ, явленіи только съ одной стороны. Подобнымъ же образомъ могутъ дать матеріалъ для выясненія понятія о неблагодарности басни: «Волкъ и Журавль», «Левъ и Мышь», «Крестьянинъ и Работникъ».

Предварительно обозрѣнія ряда статей статьи эти должны быть либо прочитаны, либо должно быть воспроизведено ихъ содержаніе въ главныхъ моментахъ.

Менѣе сложною работою является сравненіе содержанія двухъ статей, т.-е. указаніе признаковъ ихъ сходства и различія.

Означенная работа заставляетъ вдумчивѣе относиться къ содержанію статей и глубже проникать въ него; если наше познаніе вещей сводится къ познанію ихъ различій другъ отъ друга, то то же справедливо, конечно, и при сравненіи двухъ-трехъ статей. Познать отличіе и сходство—значитъ понять само содержаніе, значитъ «сознательно» отнестись къ нему.

Самостоятельное чтеніе.

Одной изъ основныхъ задачъ школы является образованіе у учениковъ навыка пользоваться по выходѣ изъ школы книгой, какъ орудіемъ дальнѣйшаго духовнаго развитія. А это воз-

можно только въ томъ случаѣ, если школа будетъ упражнять своихъ питомцевъ, помимо объяснительнаго, и въ «самостоятельномъ» сознательномъ чтеніи. Для того же, чтобы это «самостоятельное» чтеніе было вполнѣ сознательнымъ, необходимо поставить его въ такія условія, чтобы не могло быть возможности несознательнаго отношенія къ читаемому. Въ цѣляхъ предупрежденія несознательнаго отношенія къ читаемому и вмѣстѣ съ тѣмъ въ цѣляхъ контроля надъ читаемымъ, необходимо, давая статью для самостоятельнаго чтенія, намѣтить какую-либо задачу. Задачи эти, примѣрно, могутъ заключаться въ слѣдующемъ:

1) Составить планъ статьи.

2) Опредѣлить главную мысль статьи.

3) Выразить кратко содержаніе каждой части статьи или ея главной мысли.

4) Сравнить читаемую статью съ прочитанной раньше.

5) Рѣшить на основаніи статьи поставленный учителемъ вопросъ.

6) Выдѣлить изъ статьи только то, что относится къ одному какому-либо лицу, предмету, событію.

7) Указать, понравилась или не понравилась статья и почему; что наиболѣе понравилось и что особенно не понравилось.

8) Составить образный планъ (рисованіе).

Задачи, кромѣ, конечно, послѣдней, могутъ предлагаться для устнаго и письменнаго рѣшенія.

Матеріалъ для чтенія въ начальныхъ школахъ.

До сихъ поръ мы говорили только о томъ, «какъ» читать словесныя произведенія. Не менѣе важнымъ является и другой вопросъ — «что» читать на урокахъ русскаго языка въ начальной школѣ? Другими словами, какимъ условіямъ по содержанію должна удовлетворять книга, предназначаемая для чтенія учениками въ начальной школѣ?

Прежде, когда отъ школы требовали только элементарной грамотности, только «умѣнія» читать, этотъ вопросъ не представлялъ существеннаго значенія: учить читать можно было по всякой книгѣ. Но времена измѣнчивы. Измѣнилось требованіе къ школѣ, измѣнилось и требованіе къ чтенію. А вмѣстѣ съ этимъ, естественно, должно было измѣниться и требованіе къ классной книгѣ для чтенія. Книга въ школѣ, согласно новому взгляду, не только матеріалъ для научепія процессу чтенія, но и орудіе для духовнаго развитія ребенка; книга въ школѣ должна давать матеріалъ и для умственнаго развитія и для воздѣйствія на чувство и волю ребенка. Приходится поэтому уже разбираться въ матеріалѣ, относиться къ нему критически, выбирать статьи въ соотвѣтствіи со взглядами на задачи начальной школы. Но составители книгъ для чтенія разно, каждый посвоему, опредѣляютъ задачи начальной школы; отсюда и все разнообразіе по содержанію существующихъ для чтенія въ начальной школѣ книгъ. Несмотря однако на разнообразіе содержанія, можно намѣтить слѣдующіе типы книгъ по преобладающему характеру статей:

1) Книги съ преобладаніемъ статей религіозно-нравственнаго содержанія («Наше родное»).

2) Книги исключительно или преимущественно со статьями беллетристическаго содержанія (книги Толстого, «Первая ступень въ литературу» Тулупова и Шестакова).

3) Книги со статьями преимущественно реальнаго содержанія (книги Вахтерова, особенно 3-я).

4) Книги смѣшаннаго характера со статьями различнаго содержанія («Вешніе всходы» Тихомірова, «Новая народная школа» Борисова и Лаврова и др.).

Какою же изъ приведенныхъ четырехъ типовъ должна быть книга для чтенія въ начальной школѣ? Нельзя отвергать значенія статей религіозно-нравственнаго содержанія, дающихъ матеріалъ для вывода моральныхъ положеній, дающихъ положительные образы нравственности, долга, любви и т. д. Такія статьи съ положительными идеалами должны обязательно быть въ книгѣ для чтенія. Но тѣмъ не менѣе нельзя признать книгу съ статьями преимущественно религіозно-нравственнаго содержанія пригодною для чтенія. Все хорошо въ мѣру. Вѣдь какъ бы ни было вкусно и питательно какое-либо блюдо, но, повторяясь ежедневно, оно неизбѣжно вызоветъ притупленіе чувства вкуса и даже отвращеніе, — и до такой степени сильное, что пропадаетъ навсегда желаніе этого блюда. То же возможно и при избыткѣ въ книгѣ статей религіозно-нравственнаго содержанія; этотъ избытокъ можетъ привести къ совершенно противоположнымъ результатамъ, чѣмъ тотъ, котораго желали составители книги. Лучшій указатель въ данномъ случаѣ —тотъ фактъ, что дѣти къ чтенію этого рода статей, какъ показываютъ наблюденія, относятся невнимательно, скучаютъ и часто заявляютъ о желаніи пропустить ихъ. Такое отношеніе дѣтей вполнѣ естественно, если принять во вниманіе, что помѣщаемыя въ хрестоматіяхъ статьи религіозно-нравственнаго содержанія чужды художественности, искусственны, написаны вымученнымъ тяжелымъ слогомъ. Статьи же художественныя, рѣшающія вопросы нравственности, почему-то слишкомъ рѣдко попадаютъ на страницы нашихъ книгъ для начальной школы.

Что касается книгъ 2-й группы, преимущественно беллетристическаго содержанія, то никто, конечно, не станетъ отрицать громаднаго образовательнаго и воспитательнаго значенія беллетристическихъ произведеній, особенно художественныхъ, каковыхъ много у нашихъ талантливыхъ писателей, и притомъ вполнѣ посильныхъ для дѣтскихъ переживаній. Эти произведенія будятъ мысль, питаютъ чувство, направляютъ волю. Поэтому мож-

но только привѣтствовать появленіе такихъ книгъ, какъ «Живое слово» Острогорскаго, «Первая ступень въ литературу» Тулупова и Шестакова, «Нашъ Міръ» и др. Но какъ книги для класснаго чтенія въ «начальной» школѣ, онѣ не могутъ быть введены. Вѣдь задача начальной школы, между прочимъ, и въ томъ, чтобы дать дѣтямъ элементарныя свѣдѣнія объ окружающей ихъ природѣ и явленіяхъ, происходящихъ въ ней, дать свѣдѣнія и о своей родинѣ — Россіи и ея исторіи. Это необходимо уже въ силу того, что питомцы начальной школы въ громадномъ большинствѣ и заканчиваютъ въ ней свое образованіе; поэтому на начальной школѣ и лежитъ обязанность не только содѣйствовать путемъ чтенія развитію ихъ душевныхъ силъ, т.-е. то, что принято наз. формальной стороной развитія, но и дать нѣкоторую минимальную сумму знаній; а это возможно сдѣлать въ начальной школѣ только путемъ чтенія, такъ какъ эта школа не знаетъ отдѣльныхъ дисциплинъ природовѣдѣнія, географіи, исторіи.

Только съ переходомъ къ 4-лѣтнему курсу, когда намѣчается введеніе въ курсъ начальной школы означенныхъ учебныхъ дисциплинъ, возможно будетъ оставить для чтенія книгу съ исключительно беллетристическими произведеніями; въ настоящее же время такія книги, какъ и отдѣльныя книжки, можно рекомендовать только какъ пособіе для чтенія изъ нихъ произведеній самимъ учителемъ.

Указанная выше необходимость дать ученикамъ начальной школы элементарныя знанія создала 3-ю групу книгъ съ такъ-наз. «дѣловыми» статьями, со статьями реальнаго содержанія. Но оказалось, что статьи подобнаго рода, предлагаемыя въ большомъ количествѣ, вызываютъ въ дѣтяхъ скуку, дѣти тяготятся чтеніемъ «ученыхъ» статей и всегда оживляются при чтеніи разсказа, басни, стихотворенія и т. д. Дѣти хотятъ слышать живое слово о людяхъ, о людскихъ отношеніяхъ, о горѣ и радости людей и т. д. Все хорошо оказывается только то, что предлагается въ мѣру.

Такимъ образомъ мы, естественно, подошли къ книгѣ для начальной школы со статьями смѣшаннаго характера, какъ напр.: «Вешніе всходы» Тихомирова, «Новая народная школа» Борисова и Лаврова и др.

За послѣднее время, какъ извѣстно, получили значительное развитіе экспериментальная педагогика и экспериментальная дидактика, разрѣшающія всѣ вопросы воспитанія и обученія путемъ эксперимента, опыта, путемъ статистическихъ наблюденій. На этотъ же путь поставленъ и вопросъ о нормальной книгѣ для класснаго чтенія. Лѣтомъ преимущественно въ августѣ, передъ началомъ учебныхъ занятій, на книжный рынокъ выбрасывается значительное количество книгъ для чтенія въ школахъ съ самымъ разнообразнымъ матеріаломъ по содержанію и съ самымъ разнообразнымъ его подраздѣленіемъ. Такъ одни составители хрестоматій рѣшаютъ, что для дѣтей интереснѣе читать статьи подъ заголовками временъ года: весна, лѣто осень, зима. При этомъ одни считаютъ, что, напримѣръ, басня «Любопытный» должна читаться весною, а другіе осенью. Почему? Неизвѣстно, какъ неизвѣстно, почему статьи должны располагаться по этимъ заголовкамъ. Другіе думаютъ, что дѣтскій интересъ нарастаетъ въ слѣдующемъ порядкѣ: сначала о Богѣ, потомъ о человѣкѣ, потомъ о природѣ живой, потомъ неживой и т. д. Третьи, четвертые рѣшаютъ вопросъ еще иначе, забывая, что не дѣти для школы и книги, а книга и школа для дѣтей, и что нельзя интересы дѣтей разрѣшать по своему усмотрѣнію; надо сначала изслѣдовать, опредѣлить эти интересы дѣтей относительно чтенія и уже съ ними сообразовать выборъ и расположеніе матеріала въ книгѣ для чтенія. Такое экспериментальное изслѣдованіе дѣтскаго чтенія и было произведено упомянутымъ выше Балталономъ путемъ опроса учениковъ начальныхъ школъ г. Москвы. Докладъ объ этомъ обслѣдованіи дѣтскаго чтенія былъ сдѣланъ г. Балталономъ на съѣздѣ учителей городскихъ училищъ въ іюнѣ 1909 года въ Петербургѣ. Данныя анкеты были сведены и дали такіе результаты:

1) Что больше любите читать?

Разсказы	79%
Стихи	22%
Басни	8%

2) Что лучше—самому читать или слушать?

Самому читать	82%
Слушать	23%

3) О чемъ больше любите читать?

О людяхъ . . 72% (о взрослыхъ—38%, о дѣтяхъ—34%)

О животныхъ 28%
О природѣ 24%

4) Какіе больше любите разсказы?
Длинные 82%
Короткіе 20%

5) Что больше нравится—правда или сказка?
Правда 82%
Сказка 24%

Данныя анкеты по первому вопросу говорятъ, что дѣти больше интересуются разсказами, нежели стихами и баснями; между тѣмъ составители хрестоматій сплошь и рядомъ на первой страницѣ ея помѣщаютъ стихотворенія. Отрицательное отношеніе дѣтей къ стихотвореніямъ и баснямъ вполнѣ понятно: первыя трудны для пониманія даже взрослыхъ, вторыя представляютъ результатъ жизненнаго опыта, результатъ глубокаго пониманія жизненныхъ явленій, чего отъ дѣтей мы еще не имѣемъ права требовать.

Отвѣты на 2-ой вопросъ анкеты кажутся неожиданными, такъ какъ распространено мнѣніе, что дѣти съ большею охотою слушаютъ нежели читаютъ. Но дѣло въ томъ, что книги для чтенія по выбору статей въ большинствѣ случаевъ неудовлетворительны; учитель же изъ «своей» книги выбираетъ наиболѣе интересное; далѣе—школьныя библіотеки въ большинствѣ школъ скудны (если и совсѣмъ только ихъ нѣтъ), и дѣтямъ негдѣ пополнить свой интересъ къ чтенію. Чтеніе учителя восполняетъ этотъ пробѣлъ. Если же и сельской начальной школѣ дать, подобно московскимъ школамъ, хорошія библіотеки, то результатъ можетъ получиться иной, нежели принято думать. Самому читать тѣмъ и хорошо, что можно читать и что пожелаешь и какъ пожелаешь, останавливаясь на нѣкоторыхъ мѣстахъ больше и даже перечитывая ихъ; здѣсь больше самостоятельности.

Отвѣты на третій вопросъ наглядно показываютъ, что должно войти въ книгу для чтенія главнѣйшимъ образомъ—статьи о людяхъ.

Особенно интересными являются отвѣты на 4-й вопросъ—дѣти болѣе интересуются длинными разсказами, нежели короткими; между тѣмъ наши хрестоматіи наполняются осколками, отрывками произведеній, часто въ полстраницы и даже менѣе.

Цѣльный разсказъ, цѣльное произведеніе интереснѣе уже потому, что полнѣе освѣщаетъ дѣятельность человѣка, позволяетъ глубже проникнуть въ эту дѣятельность, даетъ большее содержаніе для душевной переработки; впечатлѣніе цѣльнаго произведенія полнѣе. Потому дѣти и просятъ всегда изъ библіотеки книжку для чтенія «потолще».

Не вполнѣ соотвѣтствующими дѣйствительности могутъ показаться данныя анкеты и для пятаго вопроса, такъ какъ существуетъ весьма распространенное убѣжденіе въ томъ, что сказка является наиболѣе подходящимъ матеріаломъ для дѣтскаго чтенія.

Здѣсь надо считаться съ возрастомъ. Всѣмъ извѣстно, что существуетъ въ жизни и міросозерцаніи ребенка критическій моментъ, когда онъ бросаетъ ребяческіе интересы и начинаетъ интересоваться окружающей дѣйствительностію. Серіозно поставленное школьное обученіе значительно уменьшаетъ возрастъ, когда происходитъ подобный переворотъ въ душѣ ребенка. Если взять во вниманіе и тотъ фактъ, что анкета коснулась столичныхъ дѣтей, развитіе коихъ выше развитія дѣтей провинціи, то отвѣтъ уже не покажется страннымъ, какъ это кажется съ перваго раза.

Резюмируя результаты анкеты, можно сказать, что дѣти желаютъ видѣть въ книгѣ для чтенія *побольше правдивыхъ длинныхъ разсказовъ о людяхъ*.

Таковы данныя анкеты о дѣтскомъ чтеніи, произведенной для г. Москвы.

Интересуясь вопросомъ о нормальной книгѣ для дѣтскаго чтенія въ сельской начальной школѣ, авторъ книги произвелъ подобную же анкету среди учащихся Орловскаго уѣзда. Исторія этой анкеты такова. На педагогической конференціи учащихъ Орловскаго уѣзда авторъ познакомилъ аудиторію съ изслѣдованіемъ г. Балталона и указалъ на необходимость подобной анкеты въ сельской начальной школѣ, такъ какъ здѣсь анкета можетъ дать и иные результаты. Учащіе близко заинтересовались вопросомъ и рѣшили провести опросъ, согласно даннымъ имъ указаніямъ. Всего было получено 673 листка отъ 26 школъ.

Результаты анкеты выражаются слѣдующими цифрами:

1) Что больше любите читать?

Разсказы 69,2%

Стихи 28,0%
Басни 13,6%

2) Что лучше—самому читать или слушать?
Самому читать 78,0%
Слушать 22,5%

3) О чемъ больше любите читать?
О людяхъ 65,0%
О животныхъ 23,6%
О природѣ 21,9%

4) Какіе больше любите разсказы?
Длинные 75,3%
Короткіе 25,2%

5) Что больше нравится—правда или сказка?
Правда 77,1%
Сказка 21,8%

Нѣкоторая процентная разница, какъ видимъ, получилась; но она не настолько велика, чтобы поколебать тотъ выводъ, который сдѣланъ на основѣ изслѣдованія г. Балталона. И деревенскій школьникъ, подобно своему московскому товарищу, желаетъ въ книгѣ побольше *правдивыхъ длинныхъ разсказовъ о людяхъ.*

Безспорно, этой анкетѣ, какъ единственной, рѣшающаго значенія придавать еще нельзя и въ силу незначительнаго количества опрошенныхъ учениковъ, и въ силу возможныхъ неправильностей при производствѣ анкеты. Можно только пожелать, чтобы подобнаго рода анкеты практиковались возможно чаще: тогда мы скорѣе и вѣрнѣе подошли бы къ разрѣшенію многихъ больныхъ вопросовъ школьнаго строительства.

Объяснительное чтеніе въ зависимости отъ содержанія читаемыхъ статей.

Поучительныя статьи.

Никто не станетъ оспаривать важности поучительныхъ статей, дающихъ положительные образцы для подражаній. Но такъ какъ этого рода литература касается проявленія самыхъ сокро-

венныхъ и нѣжныхъ чувствъ—религіозныхъ и нравственныхъ, то необходимо подходить къ нимъ съ крайнею осторожностью, дабы не помять ихъ грубымъ прикосновеніемъ. Въ этомъ отношеніи крайне необходимо обратить вниманіе на самыя статьи—онѣ должны быть художественны и правдивы. Дѣти умѣютъ тонко наблюдать: художественная правда ихъ привлечетъ, вымыселъ тенденціоннаго характера оттолкнетъ. Самый подвигъ героевъ не долженъ превышать обыкновенныхъ силъ человѣка,—въ противномъ случаѣ онъ не можетъ вызвать подражанія; этотъ подвигъ не долженъ быть и случайнымъ, явившимся результатомъ капризнаго «настроенія» героя въ минуту его совершенія; онъ долженъ, наоборотъ, вытекать какъ изъ характера самого героя, такъ и изъ условій развертывающагося событія, онъ долженъ быть цѣлесообразенъ. Не могутъ найти себѣ мѣста въ хрестоматіи и такія статьи, которыя за совершенный подвигъ даютъ матеріальное вознагражденіе, такъ какъ всякій дѣйствительно геройскій подвигъ чуждъ коммерческихъ расчетовъ. За нравственный подвигъ и вознагражденіе должно носить нравственный характеръ—сознаніе, что поступкомъ исполнена нравственная обязанность. Крайняя осторожность требуется отъ преподавателя и при выводѣ поученія. Сухія холодныя разсужденія, резонерство только расхолаживаютъ нравственное чувство. Нравственнымъ поступкамъ нельзя научить приказаніями и отвлеченными разсужденіями.

Надо, чтобы дѣти изъ поучительной статьи сами вывели нравственное положеніе и сознали его необходимость.

Басни.

Существуетъ весьма распространенное мнѣніе, что басня между различными видами литературныхъ произведеній является наиболѣе подходящимъ матеріаломъ для дѣтскаго чтенія. Но если вспомнить, что басни писались не для дѣтей, а для взрослыхъ, что онѣ являются результатомъ глубокаго жизненнаго опыта, что онѣ затрогиваютъ область высшей морали, еще недоступной дѣтямъ,—станетъ яснымъ, что большинство басенъ не для дѣтскаго чтенія и изученія.

Басней дорожать, какъ матеріаломъ для выясненія нравственныхъ понятій, являющихся понятіями высшаго порядка, и упускаютъ трудность такового выясненія на основѣ басни для дѣтскаго разумѣнія. Прочитайте съ дѣтьми басню «Ворона и Лисица» и спросите у нихъ, хорошо ли поступала лисица, льстя воронѣ; можно съ увѣренностью сказать, что дѣти, еще не искушенные жизненнымъ опытомъ, скажутъ, что хорошо, потому что лисица черезъ это получила то, чего желала. Вотъ и выясняйте послѣ этого вредъ лести. Хорошо ли поступила щука, подкупивъ лису? Хорошо, потому что спасла себѣ жизнь. Поэтому необходимъ строгій выборъ басенъ, между которыми есть и такія, мораль которыхъ вполнѣ доступна и дѣтскому пониманію («Лебедь, Щука и Ракъ», «Трудолюбивый Медвѣдь», «Чижъ и Голубь» и т. д.). Только такія басни и могутъ быть предлагаемы для чтенія.

Сказки.

Положеніе сказки въ школѣ до сихъ поръ нельзя считать опредѣлившимся; и до сихъ поръ есть сторонники введенія ея въ книгу для чтенія, но не мало есть и противниковъ. Главнѣйшія возраженія противниковъ введенія сказки сводятся къ слѣдующимъ положеніямъ: 1) сказка чрезмѣрно развиваетъ воображеніе, заставляетъ усиленно работать фантазію; 2) сказка поддерживаетъ суевѣрія, укрѣпляя вѣру въ чудесное; 3) дѣти со сказкой, какъ литературной формой, знакомятся еще до школы.

Сторонники сказки на это возражаютъ: 1) Еще болѣе, нежели въ сказкѣ, воображеніе должно развиваться при дѣтскихъ играхъ, когда палка превращается въ копя, золотая бумажка—въ орденъ, шапка, надѣтая наоборотъ,—каску и т. д.; но такія игры вовсе не влекутъ за собою чрезмѣрнаго развитія фантазіи. 2) Школа, расширяя міропониманіе ученика, уничтожаетъ тѣмъ самымъ суевѣрія и вѣру въ чудесное. 3) Дѣти до поступленія въ школу знакомы со сказкой, но не знакомы съ тѣми элементами ея, которые дѣлаютъ сказку цѣнною,—народность, языкъ, идея. Означенные элементы сказки заставляютъ признать введеніе ея въ книгу для чтенія необходимымъ. Дѣло школы подчеркнуть въ сознаніи дѣтей эти элементы.

Стихотворенія.

Наибольшую трудность представляетъ объяснительное чтеніе стихотвореній, особенно лирическихъ.

Въ основѣ каждаго поэтическаго произведенія лежитъ внутреннее *переживаніе*; поэтому такое произведеніе только тогда будетъ усвоено ученикомъ во всей его полнотѣ, когда онъ переживетъ пережитое авторомъ, т.-е. тогда, когда онъ продумаетъ и прочувствуетъ *то же и такъ же*, что и какъ продумалъ и прочувствовалъ самъ авторъ. Но на такое переживаніе невсегда способенъ и взрослый, уже знакомый съ различнаго рода душевными волненіями, настроеніями; тѣмъ болѣе нельзя требовать способности на такое переживаніе отъ ребенка, которому еще многія душевныя движенія незнакомы, которому не съ чѣмъ еще связать въ душѣ образы и представленія, возбуждаемыя стихотвореніемъ,—и произведеніе во всей его полнотѣ остается непонятнымъ. И напрасно учитель будетъ стараться, путемъ длинныхъ толкованій, возбудить тѣ настроенія, которыя пережилъ авторъ; онъ породитъ только скуку и скорѣе убьетъ зачатки настроенія, нежели создастъ его. Цѣль можно считать вполнѣ достигнутою, если въ душѣ ученика возникнутъ тѣ образы и представленія, что были въ душѣ поэта; остальное надо предоставить внутреннему переживанію ученика. Пусть у него отъ чтенія останется немногое, но это немногое можетъ дать впослѣдствіи богатый всходъ.

Всякое переживаніе—дума, чувство, настроеніе, волевой порывъ—цѣнно только при его цѣлостности; отсюда, какъ общее положеніе: нельзя вдаваться при чтеніи стихотвореній въ мелочной анализъ, нельзя анатомировать каждую строчку, нельзя стараться объяснить каждое слово, которое можетъ поселить сомнѣніе въ правильномъ его пониманіи. Въ тѣхъ случаяхъ, когда возможно предполагать необходимость объясненія многихъ мѣстъ произведенія, лучше предпослать чтенію бесѣду, на которой и постараться выяснить то, что должно было бы потребовать многихъ объясненій во время самаго чтенія. Особенно облегчаетъ такая предварительная бесѣда чтеніе лирическихъ произведеній; задача учителя здѣсь въ томъ, чтобы

создать въ дѣтяхъ настроеніе, на основѣ котораго легче и полнѣе усвоятся и переживутся чувства автора. Но прибѣгать постоянно къ этому средству, какъ это было уже выяснено, не представляется возможнымъ: настроеніе должно явиться результатомъ чтенія, а не предварять такового.

Рисованіе вообще и рисованіе въ связи съ объяснительнымъ чтеніемъ.

Положеніе каждаго учебнаго предмета въ школѣ въ значительной степени обусловливается установившимся на этотъ предметъ взглядомъ: признается значеніе предмета, и онъ получаетъ право гражданства въ школѣ, разрабатывается его программа, создается для него методика; не признается за предметомъ значенія, и его отсылаютъ на задній дворъ, гдѣ онъ едва влачитъ свое существованіе—его только терпятъ, и не проявляютъ о немъ ни малѣйшей заботливости. Таково положеніе въ нашей школѣ рисованія.

Оно введено въ курсъ среднихъ учебныхъ заведеній, какъ самостоятельный предметъ, внѣ связи съ другими. Попадется талантливый преподаватель, и рисованіе идетъ хорошо; но и въ этомъ случаѣ все же серьезнаго педагогическаго значенія за предметомъ не признается! Хорошо поставлено, — ну и прекрасно! Плохъ преподаватель, плохо идетъ рисованіе—и это не бѣда: вѣдь это не русскій языкъ, не ариѳметика! Таково же положеніе рисованія въ городскихъ училищахъ. И еще хуже положеніе его въ начальной школѣ, которая совсѣмъ не знаетъ рисованія, какъ отдѣльнаго предмета, и гдѣ отъ учителя и не требуется знанія этого искусства. Такое печальное положеніе предмета всецѣло обусловливается распространеннымъ на него взглядомъ, въ силу котораго рисованіе въ школѣ считается баловствомъ, пустой забавой, ничѣмъ не оправдываемой потерей времени. И только въ послѣднее время, подъ вліяніемъ успѣховъ, достигнутыхъ американской школой въ вопросѣ наилучшей постановки всего школьнаго дѣла, начинаетъ наблюдаться поворотъ во взглядѣ на рисованіе и у насъ. За нимъ начинаютъ признавать педагогическое значеніе, о немъ говорятъ, какъ о воспитательномъ средствѣ, затрогивающемъ многія проявленія душевной жизни ребенка; появляются методики, руководства, изслѣдованія и т. д.

Всѣ знакомы съ потребностью ребенка изображать, рисовать. На окнахъ, на пыли предметовъ, на пескѣ онъ пальцами выводитъ одному ему понятные узоры. Всѣмъ извѣстна и страсть дѣтей къ пишущимъ предметамъ—карандашу, перу, мѣлу; разъ ребенку попалъ карандашъ въ руки, онъ уже съ большимъ трудомъ согласится разстаться съ нимъ; на клочкахъ бумаги, на полу, на стѣнахъ онъ молчаливо въ теченіе многихъ часовъ будетъ съ серьезнымъ видомъ то быстро, размашисто, то медленно, плавно рисовать понятное ему и недоступное намъ. Часто дѣти берегутъ свои рисунки и показываютъ ихъ большимъ; сплошь и рядомъ эти рисунки представляютъ мазню; но спросите у ребенка, что у него нарисовано, и онъ скажетъ, гдѣ на рисункѣ дерево, домъ, собака, корабль и т. д. Словомъ, рисунки эти не безсмысленны—въ нихъ онъ выражаетъ свои представленія о внѣшнемъ мірѣ, свои мысли объ окружающей его дѣйствительности. *Рисунки это—второй языкъ ребенка.* Изучить этотъ языкъ это—понять душевную жизнь ребенка, проникнуть въ его внутренній міръ, что составляетъ задачу воспитателя, желающаго регулировать и направлять проявленія душевной жизни питомца. Эти несовершенные рисунки даютъ учителю богатый матеріалъ для опредѣленія силы мышленія и воображенія, степени наблюдательности, наклонностей, особенностей характера ребенка и й другихъ проявленій и особенностей его духовнаго «я».

Значеніе рисованія еще глубже. Замѣчено, что ребенокъ рисуетъ предметъ, не глядя на него, даже не имѣя его передъ собою; онъ передаетъ, слѣдовательно, *не непосредственное зрительное впечатлѣніе, а то умственное представленіе о предметѣ*, которое сложилось въ его сознаніи. И если несовершенны его рисунки, то несовершенны и самыя представленія. Заставляя ученика рисовать съ натуры, учитель тѣмъ самымъ заставляетъ его повѣрять «свое» представленіе съ дѣйствительностью, дополнять и уяснять его; другими словами, заставляетъ его «*видѣть предметъ*». «*Увидѣть*» же предметъ это значитъ познать его. Въ этомъ отношеніи характерны слѣдующія строчки изъ книги «Американская школа» Е. Янкулъ: «Подобно тому, какъ не умѣющій читать не различаетъ на печатной страницѣ ничего, кромѣ какой-то пестрой поверхности, подобно этому человѣкъ, котораго не учили рисовать, не различаетъ многаго изъ того,

что бросается въ глаза человѣку, воспитанному на наблюденіи формъ, на ихъ чтеніи и изображеніи». Несовершенство дѣтскаго рисунка служитъ для противниковъ рисованія аргументомъ противъ его примѣненія на урокахъ. Но, какъ говорится, они изъ-за деревьевъ не видятъ лѣса. *Рисунокъ важенъ, какъ воплощеніе мысли*, и если онъ воплощаетъ таковую, то вопросъ техники отпадаетъ самъ собою. На школѣ лежитъ великая обязанность—развить душевныя силы и способности ученика, и только съ этой точки и надо смотрѣть на рисованіе. Оно только средство выразить внутреннюю жизнь. Но школа не должна себѣ ставить цѣлью приготовить изъ каждаго ученика художника, какъ не ставитъ она себѣ цѣлью сдѣлать изъ него каллиграфа, писателя и т. д. Поэтому отъ рисунка и не требуется художественности, и таковые должны исполняться быстро, слѣдуя за мыслью, схематично. Изъ сказаннаго слѣдуетъ, что рисованіе должно быть и свободнымъ,—недопустимо копированіе рисунка и тѣмъ болѣе рисованіе по клѣткамъ. Рисованіе должно быть или съ натуры, или по памяти на заданную тему, или иллюстраціей къ словесному произведенію. Помощь учителя должна быть возможно рѣдкою; только въ крайнихъ случаяхъ онъ долженъ брать карандашъ и помогать ученику.

Рисованіе въ американской школѣ соединяется со всѣми уроками: языка, ариѳметики, геометріи, географіи, исторіи естествовѣдѣнія и т. д. Рисованіе связывается и съ уроками *объяснительнаго чтенія* по слѣдующимъ мотивамъ.

Чтеніе каждаго произведенія должно дать ученику ясныя представленія и понятія; данныя же психологіи говорятъ, что представленія отъ зрительныхъ впечатлѣній отличаются наибольшею ясностью и прочностью; заставляя ученика нарисовать, выразить языкомъ линій и красокъ полученныя отъ чтенія представленія и затѣмъ заставляя созерцать эти рисунки,—мы тѣмъ самымъ надолго закрѣпляемъ въ памяти прочитанное произведеніе, способствуя такимъ образомъ болѣе прочному его усвоенію. Неумѣніе же закрѣпить прочитанное рисункомъ укажетъ учителю на неясность мышленія, на отсутствіе ясныхъ представленій, и произведеніе въ этомъ случаѣ должно быть еще разъ разсмотрѣно и проработано съ учениками.

Соединеніе объяснительнаго чтенія съ рисованіемъ въ значительной степени облегчаетъ пересказъ прочитаннаго. Трудность пересказа безъ рисунка обусловливается необходимостью удержать въ памяти всѣ возникшія представленія, и притомъ въ порядкѣ ихъ возникновенія, и выразить эти представленія соотвѣтствующими словами. Рисунокъ дастъ опору для пересказа: 1) тѣмъ, что представленія закрѣпляются имъ, 2) возможностью переходить путемъ изображенія отъ одного представленія къ другому въ порядкѣ ихъ послѣдовательности, связывая такимъ образомъ отдѣльныя части статьи.

Соединеніе чтенія съ рисованіемъ даетъ возможность разнообразить самостоятельныя работы учениковъ и оживлять таковыя, имѣя въ виду фактъ громаднаго интереса у учениковъ къ рисованію. Можно, прочитавъ и разобравъ произведеніе съ учениками, предложить ученикамъ нарисовать, о чемъ они прочитали, предоставивъ свободу въ опредѣленіи количества рисунковъ; пусть нѣкоторые нарисуютъ одну картинку, другіе—двѣ, третьи—больше. Можно, давъ статью для самостоятельнаго чтенія, потребовать воспроизведенія ея рисункомъ; необходимость нарисовать прочитанное заставитъ его серьезнѣе, вдумчивѣе отнестись къ чтенію. Можно заставить учениковъ составить образный планъ статьи путемъ рисунка къ каждой части; можно потребовать подписать каждый рисунокъ и тѣмъ дать словесное выраженіе каждой части.

Просматривая эти рисунки, учитель безошибочно можетъ опредѣлить, *что и какъ* понято дѣтьми, и соотвѣтственно съ этимъ оставить статью или остановиться на ней и дополнить или исправить невѣрно понятое.

Что касается методической проработки, то можно намѣтить три ступени:

1-я ступень. По прочтеніи статьи учитель воспроизводитъ рисунокъ на классной доскѣ, а ученики рисуютъ въ тетрадяхъ. Такая проработка совершается, во-первыхъ, когда картина по роду статьи сложна и трудна; во-вторыхъ, когда ученики только приступаютъ къ чтенію съ рисованіемъ.

2-я ступень. По прочтеніи и объясненіи статьи рисуютъ только ученики, при этомъ учитель предварительно только выспрашиваетъ учениковъ о характерѣ предполагаемыхъ ри-

сунковъ; если же статья несложна, то можно ограничиться только объясненіями при чтеніи.

3-я ступень. Ученики самостоятельно читаютъ статью и самостоятельно же либо рисуютъ одну картинку къ ней, либо составляютъ образный планъ ея.

Развитіе устной рѣчи.

Наша школа совершенно не знаетъ отдѣльныхъ уроковъ для совершенствованія устной рѣчи учащихся; эти уроки ведутся исключительно въ связи съ уроками чтенія и выражаются въ формѣ пересказа. Важность этого вопроса начинаетъ сознаваться только въ послѣднее время. Въ самомъ дѣлѣ. Всякій учащій знаетъ, какъ бѣдна словами, выраженіями рѣчь учениковъ, только что поступившихъ въ школу; даже тогда, когда онъ освоится съ школой, онъ въ большинствѣ говоритъ отдѣльными словами. И это вполнѣ понятно. Вѣдь рѣчь ребенка развивается, какъ извѣстно, главнымъ образомъ путемъ *подражанія* рѣчи окружающихъ. Рѣчь же нашихъ крестьянъ поражаетъ крайнею бѣдностью: у нихъ не хватаетъ словъ для выраженія многихъ понятій, особенно отвлеченныхъ и моральныхъ; у нихъ нѣтъ умѣнья оформливать рѣчь. Дѣтямъ, слѣдовательно, негдѣ обогатить и свою рѣчь словами и ихъ формами, комбинаціями словъ и выраженій. Школа и обязана притти въ этомъ на помощь ученикамъ. Развивая въ различныхъ направленіяхъ рѣчь учениковъ, школа тѣмъ самымъ, хотя и въ слабой степени, будетъ оказывать вліяніе и на рѣчь деревенскаго обывателя. Въ этомъ, если можно такъ выразиться, *практическая* сторона вопроса о развитіи устной рѣчи; но есть и другая сторона—*формальная*. Наша рѣчь обусловливается процессомъ самаго мышленія: ясна, опредѣленна мысль человѣка—ясна, опредѣленна и точна его рѣчь; неясны представленія и понятія, туманны образы—темна, неопредѣленна, непонятна и сама рѣчь. Такимъ образомъ рѣчь человѣка служитъ для насъ показателемъ его мышленія. Обратно: развивая рѣчь ребенка, мы способствуемъ прояснению тѣхъ неясныхъ, смутныхъ представленій и понятій, что роятся въ его сознаніи; мы научаемъ его оформливать эти представленія и понятія и черезъ то лучше сознавать ихъ. Въ виду такого важнаго значенія устной рѣчи

было бы желательно удѣлять хоть небольшую часть уроковъ на ея развитіе путемъ спеціально поставленныхъ упражненій. Во-вторыхъ, интересовъ развитія устной рѣчи никогда не слѣдуетъ упускать и имѣть ихъ въ виду на всѣхъ урокахъ, какой бы области онъ не касался—математики, исторіи, географіи. Каждый урокъ въ начальной школѣ долженъ въ одно и то же время быть и урокомъ съ опредѣленной цѣлью, и урокомъ живой рѣчи.

Путемъ спеціальныхъ упражненій въ развитіи рѣчи и путемъ преслѣдованія той же цѣли совершенствованія рѣчи на остальныхъ урокахъ рѣчь ребенка, какъ и наша рѣчь, развивается въ слѣдующихъ направленіяхъ:

1) Лексическомъ—черезъ обогащеніе новыми словами и выраженіями. Нужно только слѣдить за тѣмъ, чтобы это обогащеніе шло естественнымъ путемъ; нужно слѣдить, чтобы употребленію слова предшествовало представленіе, понятіе, чувство, настроеніе, желаніе, которое этимъ словомъ выражается. И отнюдь нельзя допускать употребленія слова, содержаніе котораго еще неизвѣстно, незнакомо дѣтямъ,—слово въ этомъ случаѣ не будетъ выраженіемъ во внѣ внутреннихъ, душевныхъ движеній, а будетъ пустымъ звукомъ. Позволяя развиваться рѣчи именно въ такомъ направленіи, мы воспитаемъ фразерство, пустословіе, говореніе безъ мысли, желаніе щегольнуть «новымъ» словечкомъ.

2) Рѣчь развивается въ направленіи *стилистическомъ*,—ребенокъ научается употреблять различныя формы выраженія мысли. Такъ, на первыхъ порахъ желаніе утолить жажду выливается у ребенка въ рѣчь изъ одного слова «пить» или «воды»; позднѣе то же желаніе онъ выражаетъ краткимъ предложеніемъ «дай воды»; еще позднѣе онъ начинаетъ говорить распространенными предложеніями и значительно позже употребляетъ сложное предложеніе; научается ребенокъ и употребленію прямой и косвенной рѣчи и т. д.

3) Рѣчь должна развиваться и въ *грамматическомъ* направленіи—въ правильномъ употребленіи формъ роднаго языка. Какъ на особенно часто встрѣчающіяся неправильности можно указать на слѣдующія:

а) употребленіе прилагательныхъ и глаголовъ прош. вр. въ

женскомъ родѣ при существительныхъ средняго рода; напр., теплая лѣто, крыло сломана.

в) Неумѣнье склонять женскія имена въ соединеніи съ отчествомъ; напр., дательный падежъ говорятъ Людмилѣ Васильевной.

с) Третье лицо глагола употребляютъ съ окончаніемъ ь; напримѣръ,—идетъ, сидитъ и т. д.

Со всѣми подобнаго рода неправильностями рѣчи съ ея грамматической стороны школа обязана бороться.

Переходя теперь къ вопросу о средствахъ развитія устной рѣчи, необходимо прежде всего коснуться вопроса о пересказѣ, какъ господствующемъ въ нашихъ школахъ въ настоящее время; послѣ этого коснемся и другихъ средствъ, которыя можно использовать съ тою же цѣлью.

Пересказъ, помимо совершенствованія рѣчи въ означенныхъ направленіяхъ, имѣетъ и другія значенія: 1) онъ способствуетъ лучшему усвоенію тѣхъ представленій, понятій и идей, что заключаются въ прочитанномъ произведеніи; 2) содѣйствуетъ развитію логическаго мышленія, заставляя передавать факты въ той зависимости, въ которой они слѣдовали въ статьѣ; 3) онъ дисциплинируетъ память, вниманіе, мышленіе и воображеніе.

Нельзя не отмѣтить и вліянія хорошаго устнаго пересказа на письменную рѣчь учащихся. Въ виду такого обширнаго значенія устнаго разсказа на него слѣдуетъ обратить большее вниманіе, чѣмъ это зачастую практикуется въ нашей школѣ: сплошь и рядомъ послѣ объяснительнаго чтенія статьи говорится ученику: разскажи, что прочиталъ; разскажи своими словами,—и ученикъ съ грѣхомъ пополамъ передастъ фабулу,—гдѣ пользуясь книжною фразою, гдѣ строя таковую самостоятельно.

Психологически пересказъ прочитаннаго дѣло нелегкое. У ученика прежде всего должны возникнуть отъ чтенія правильныя представленія; далѣе эти представленія должны быть связаны въ одну картину, которую ученикъ долженъ видѣть передъ собою при пересказѣ; силою воображенія онъ долженъ создать эту картину, даже не одну, а цѣлый рядъ ихъ при развертывающемся событіи и удержать ихъ въ памяти въ порядкѣ послѣдовательности. Допустимъ, мы прочитали съ дѣтьми басню «Квартетъ» и требуемъ ея пересказа. На основаніи про-

читаннаго у ученика должны возникнуть слѣдующія картины: 1) звѣри въ безпорядкѣ играютъ на лугу подъ деревомъ; 2) мартышка разсаживаетъ товарищей въ порядкѣ, и они опять играютъ; 3) оселъ разсаживаетъ въ новомъ порядкѣ; 4) общее смятеніе и споры; 5) прилетъ соловья, просьбы и заключеніе.

И только послѣ того, какъ у ученика возникнетъ рядъ этихъ картинъ, соотвѣствующихъ полученнымъ представленіямъ, ученикъ долженъ закрѣпить ихъ словомъ.

Другими словами, качество пересказа во многомъ зависитъ отъ степени сознательности при чтеніи.

Въ отношеніи пересказа слѣдуетъ обратить вниманіе на предъявляемое часто къ ученикамъ требованіе разсказать «своими словами». Неосновательность подобнаго рода требованія очевидна. Вѣдь если ученикъ усвоилъ содержаніе прочитанной статьи, т.-е. если у него есть представленія и понятія, соотвѣтствующія прочитанному, то употребленное книжное выраженіе будетъ для него уже не «чужія» слова, а «свои», такъ какъ передаетъ «его» представленіе, «его» понятіе. Вѣдь, можетъ, эти слова потому и запомнились, что тѣсно соединились съ возникшимъ при ихъ чтеніи представленіемъ. Вотъ если у учителя явится сомнѣніе въ томъ, что у ученика нѣтъ ясныхъ представленій, и что онъ передастъ разсказъ механически, по памяти, пользуясь ассоціаціями по мѣсту, то необходимо потребовать, чтобы онъ измѣнялъ рѣчь. Нельзя требовать разсказа «своими» словами и потому, что запасъ этихъ словъ у ребенка слишкомъ ограниченъ; рѣчь ребенка отъ чтенія должна обогащаться все новыми и новыми словами; пусть онъ и употребляетъ ихъ въ пересказѣ прочитаннаго. Нельзя требовать непремѣнной передачи «своими» словами и потому, что это зачастую означаетъ правильную, литературную, изящную рѣчь передѣлать въ неправильную, неизящную. Можетъ ребенокъ потому и запомнилъ выраженіе, что оно ему понравилось своею легкостью, плавностью, ясностью, а мы будемъ заставлять уродовать это понравившееся ему выраженіе. Чѣмъ больше запомнитъ ученикъ образцовъ художественной и правильной рѣчи, тѣмъ скорѣе онъ навыкнетъ и самъ выражаться литературнымъ языкомъ. А къ выработкѣ такой рѣчи и должны быть направлены работы школы. Раз-

личаютъ пересказъ подробный и сокращенный. Первый легче, и потому съ него и надо упражнять дѣтей въ передачѣ прочитаннаго. Трудность сокращеннаго пересказа обусловливается необходимостью дѣлать выборъ, отдѣлять существенное отъ случайнаго; дѣлать отвлеченіе; сокращенный пересказъ требуетъ значительнаго напряженія умственныхъ силъ. Въ этомъ же и заключается его значеніе, какъ плодотворной умственной работы.

Существуютъ различные виды пересказа: безъ измѣненія формы и съ измѣненіемъ ея. Измѣненіе формы разсказа можетъ носить различный характеръ: 1) измѣненіе прямой рѣчи въ косвенную и обратно: 2) измѣненіе лица (2-е на 3-е, 3-е на 1-е и т. д.); 3) измѣненіе времени разсказа; 4) выдѣленіе изъ статьи части и т. д. Всѣ подобнаго рода работы, помимо внесенія разнообразія, полезны и тѣмъ, что заставляютъ внимательнѣе относиться къ читаемому тексту. Указанное выше значеніе пересказа побуждаетъ начинать его съ первыхъ же уроковъ чтенія. Но такъ какъ въ это время пересказъ долженъ представлять особыя трудности для ученика, то крайне необходима значительная помощь учителя. Эта помощь выражается въ постановкѣ вопросовъ, отвѣты на кои исчерпывали бы содержаніе статьи.

Сначала эти вопросы ставятся къ каждой мысли, потомъ къ цѣлымъ отдѣламъ, а дальше разсказъ становится самостоятельнымъ.

Пересказъ прочитаннаго не является единственнымъ средствомъ въ распоряженіи учителя въ цѣляхъ развитія устной рѣчи ученика. Съ этой же цѣлью можно рекомендовать составленіе разсказовъ по картинѣ (или ряду картинъ), составленіе разсказовъ на заданную тему, преимущественно изъ личной жизни ученика, бесѣды по поводу наблюденія какого-либо факта, явленія, опыта.

Составленіе разсказовъ по картинкамъ почему-то считается дѣломъ труднымъ; почему-то предполагаютъ, что пониманіе картины возможно только въ зрѣломъ возрастѣ. Конечно, если мы возьмемъ современныя картины,—картины съ настроеніемъ,—то дѣйствительно весьма сомнительно, чтобы ребенокъ могъ быть доведенъ до пониманія всей тонкости сложныхъ душевныхъ переживаній. Но если мы возьмемъ картины съ сюжетами изъ

окружающей ребенка дѣйствительности, то можно съ увѣренностью сказать, что картина будетъ понята, что дѣти разскажутъ ея содержаніе, придумаютъ подпись подъ картину, продолжатъ ея содержаніе за предѣлы момента, изображеннаго на картинѣ. Составленіе разсказа по картинѣ даже легче пересказа, что ясно изъ сравненія тѣхъ психическихъ процессовъ, которые должны произойти въ душѣ ребенка при пересказѣ статьи и при разсказѣ по картинѣ. При пересказѣ у ученика должны прежде всего возникнуть представленія отъ *чтенія*, т.-е. отъ слуховыхъ впечатлѣній при слушаніи и зрительныхъ отъ созерцанія словъ—знаковъ нашихъ понятій, представленій. Затѣмъ эти слуховыя и зрительныя представленія должны сложиться въ опредѣленную картину со всѣми ея деталями и уже потомъ переданы словомъ. Если эти представленія будутъ невѣрны, то пересказъ не будетъ тоже отличаться правдивостью. При составленіи же разсказа по картинѣ ученикъ будетъ пользоваться непосредственными представленіями, которыя останется только закрѣпить словомъ. Въ составленіи разсказовъ по картинкамъ возможна строгая послѣдовательность въ дѣлѣ усложненія разсказа. На первыхъ порахъ можно брать картинки, все содержаніе которыхъ исчерпывается 2—3 предложеніями; далѣе берутся картины съ болѣе сложнымъ сюжетомъ, но на первый разъ въ нихъ выдѣляется только существенное; впослѣдствіи можно вернуться къ той же картинѣ и углубить ея содержаніе, обративъ вниманіе дѣтей на подробности въ картинѣ. Въ цѣляхъ постепенности можно составлять разсказъ по ряду картинокъ, представляющихъ развитіе одного событія. Интересною и продуктивною работою является придумываніе продолженія разсказа. Въ этихъ продолженіяхъ проявляется индивидуальное творчество ребенка; по продолженію можно судить о степени развитія мышленія, воображенія, фантазіи, впечатлительности, степени развитія творческихъ силъ ученика. Пробудить эти творческія способности, дать матеріалъ для ихъ развитія, направлять эту творческую дѣятельность—одна изъ заботъ учителя. Говорятъ, что нужны для веденія этого рода работъ спеціальныя картины. Онѣ желательны, но необязательны. Въ настоящее время почти всѣ книжки для класснаго чтенія снабжаются иллюстраціями, представляющими богатый матеріалъ для разсказовъ; всегда

можно достать экземпляры журналовъ за старые годы, напримѣръ, «Нивы»; картинки вырѣзываются, выставляются на нѣсколько дней на доску, чтобы всѣ дѣти успѣли приглядѣться къ нимъ, потомъ служатъ темою для бесѣдъ. Съ тою же цѣлью могутъ быть использованы открытыя письма, среди которыхъ очень много съ интересными и посильными для дѣтскаго пониманія сюжетами. Въ настоящее время для составленія разсказовъ по картинкамъ можно указать на слѣдующія изданія: «Новый путь» Борисова и Лаврова, гдѣ матеріалъ расположенъ методически по мѣрѣ нарастанія трудностей; альбомъ «картинъ» Гречушкина—6 выпусковъ; Михеевъ—Составленіе разсказовъ по картинкамъ.

Большая жизненность этого рода работъ, такъ какъ дѣти руководствуются непосредственно полученными представленіями, и возможность болѣе строгой послѣдовательности въ постановкѣ работъ составляютъ положительныя стороны способа развитія устной рѣчи по картинкамъ; но есть и отрицательныя стороны: нѣтъ образца изящной правильной рѣчи для подражанія; нѣтъ обогащенія рѣчи новыми словами, выраженіями, такъ какъ ребенокъ можетъ пользоваться только своимъ небольшимъ запасомъ словъ и выраженій; нѣтъ обогащенія новыми понятіями. Поэтому необходимо, наряду съ разсказами по картинкамъ, практиковать и пересказъ.

Вполнѣ посильной и интересной работой въ дѣлѣ развитія устной рѣчи ученика являются разсказы на темы изъ окружающей его дѣйствительности и преимущественно случаи изъ личной жизни. Количество этихъ темъ неисчерпаемо; такъ можно предложить темы: какъ я попалъ въ яму, какъ я бѣжалъ отъ собаки, какъ я ходилъ ловить лошадь, какъ меня испугала корова и т. д.

Конечно, не каждый попадалъ въ яму, не каждый бѣгалъ отъ собаки; но пусть одинъ разскажетъ одно, другой—другое и т.д. Интересъ этой работы въ томъ и заключается, что каждый говоритъ о своихъ впечатлѣніяхъ, передаетъ свои представленія, говоритъ о своихъ чувствахъ, о проявленіи своего ума, сообразительности, находчивости. 2—3 удачно поставленныхъ разсказа, и всѣ потянутся съ живѣйшимъ интересомъ разсказать про себя, сами дадутъ темы, сами будутъ исправлять разсказчика.

Эти разсказы жизненны, потому что и въ жизни придется больше, если не исключительно, говорить о непосредственно пережитомъ и переживаемомъ, нежели о прочитанномъ. Но и здѣсь тѣ же отрицательныя стороны, что и при разсказахъ по картинкамъ.

Къ этой же группѣ работъ по развитію рѣчи примыкаютъ разсказы о наблюдаемыхъ фактахъ окружающей дѣйствительности, (напр., разсказъ про молебенъ о дождѣ, разсказы о сельскихъ работахъ, разсказы изъ бытовой жизни), о произведенныхъ на урокахъ наблюденіяхъ и опытахъ. Громадное значеніе развитія устной рѣчи учащихся заставляетъ обратить на эту сторону школьнаго обученія большее вниманіе, чѣмъ это удѣляется въ настоящее время, и использовать всѣ средства къ ея развитію.

Выразительное чтеніе.

Положеніе выразительнаго чтенія въ начальныхъ школахъ въ большинствѣ весьма неудовлетворительно; оно практикуется какъ бы между прочимъ, ему не придается серьезнаго значенія. Возможно, что это происходитъ отъ слишкомъ повышеннаго пониманія выразительнаго чтенія, подразумѣвая подъ таковымъ чтеніе художественное, декламацію. Такое чтеніе, конечно, не доступно для начальной школы, такъ какъ имъ передаются тончайшіе оттѣнки мыслей, чувствъ, настроеній. Выразительное чтеніе въ начальной школѣ граничитъ съ простотой, естественностью; читать выразительно—это значитъ читать такъ, какъ говоришь, безъ вычурности, безъ выкрикиваній, передавать мысли и чувства другихъ съ такимъ выраженіемъ, какъ-будто это были свои мысли и чувства.

Такое выразительное чтеніе можетъ быть результатомъ только яснаго и правильнаго пониманія читаемой статьи; поэтому-то оно и важно, какъ мѣрило пониманія текста статьи: съ другой стороны, какъ это говорилось при объяснительномъ чтеніи, оно и средство для лучшаго усвоенія содержанія читаемаго. Пониманіе обусловливаетъ выразительность; выразительность ведетъ къ пониманію. Помимо указанныхъ значеній выразительнаго чтенія, оно имѣетъ и еще одно значеніе—воспитательное. Даже обыкновенное (не художественное) выразительное чтеніе дѣйствуетъ благотворно, какъ музыка. Выразительное чтеніе художественныхъ произведеній будитъ лучшія чувствованія, вызываетъ благородные порывы, создаетъ настроеніе. Выразительное чтеніе—могущественное средство воздѣйствія на сердца юныхъ сихъ, всегда съ замираніемъ сердца, съ блестящими глазами слушающихъ хорошаго чтеца. И игнорировать его въ виду указанныхъ значеній нельзя. Указывается иногда на невозможность серіозной постановки выразительнаго чтенія по причинѣ краткости времени обученія при высокихъ

требованіяхъ по другимъ отдѣламъ русскаго языка. Съ этимъ, конечно, приходится считаться; но все въ мѣру; нѣтъ возможности удѣлять отдѣльнаго урока выразительному чтенію,—надо практиковать таковое при объяснительномъ чтеніи.

Такъ какъ выразительное чтеніе обусловливается степенью пониманія читаемаго, то предварительно выработки выразительности необходимо проработать статью, стихотвореніе въ смыслѣ усвоенія содержанія. Выразительное чтеніе вырабатывается при помощи слѣдующихъ средствъ, вполнѣ доступныхъ начальной школѣ: 1) достиженіемъ внѣшней стороны чтенія; 2) соблюденіемъ паузъ грамматическихъ и логическихъ; 3) постановкой логическаго ударенія; 4) интонаціей; 5) подражаніемъ.

1) Для выразительности необходимо, чтобы чтеніе было плавнымъ, легкимъ, отчетливымъ, безъ съѣданія окончаній, достаточно громкимъ, но не крикливымъ.

2) Паузы грамматическія обусловливаются знаками препинанія; паузы логическія—необходимостью отдѣлить подлежащее съ относящимися къ нему словами отъ сказуемаго съ областью относящихся къ нему словъ. Примѣръ: «Невидимкою луна освѣщаетъ спѣгъ летучій». Грамматическая пауза, помимо собственно остановки, означаетъ и измѣненіе высоты тона. На точкѣ самая длинная остановка и пониженіе тона, означающее собою окончаніе; на запятой самая короткая остановка и въ большинствѣ повышеніе тона, какъ бы предупреждающее, что дальнѣйшее представляется наиболѣе интереснымъ и важнымъ, а потому и требующимъ особаго вниманія. На двоеточіи остановка болѣе, нежели на запятой, и менѣе, нежели на точкѣ, и значительное повышеніе тона съ цѣлью привлечь особое вниманіе къ дальнѣйшему; на точкѣ съ запятой остановка, какъ на двоеточіи (приблизительно); тонъ же въ большинствѣ повышается, но иногда и понижается, въ зависимости отъ содержанія. На знакахъ вопросительномъ и восклицательномъ остановка въ зависимости отъ того, какой знакъ—точку, запятую, точку съ запятой—они замѣняютъ, и энергичное повышеніе голоса на словѣ, несущемъ логическое удареніе. На многоточіи остановки болѣе продолжительны; тонъ же можетъ повышаться, можетъ и понижаться. Остановки и тонъ при тире обусловливаются содержаніемъ.

3) Подъ логическимъ удареніемъ разумѣется выдѣленіе голосомъ, по силѣ и высотѣ тона, словъ и выраженій, имѣющихъ въ предложеніи существенное значеніе. Логическое ударепіе придаетъ различный оттѣнокъ мысли; предложенія: «*я* иду» и «*я иду*» различны по содержанію, хотя одинаковы по формѣ. Первое говоритъ о томъ, что именно *я*, а не кто-либо иной идетъ; второе говоритъ о томъ, что *я ухожу*, а не остаюсь. Чтобы дать дѣтямъ понятіе о логическомъ ударепіи и измѣняющемся съ нимъ оттѣнкомъ мысли, слѣдуетъ составить разсказъ (см. примѣрные уроки), гдѣ одна и та же фраза произносилась бы съ повышеніемъ голоса на различныхъ словахъ. Фраза записывается на доскѣ столько разъ, сколько разъ допускаетъ перестановку логическаго ударенія; въ каждой строкѣ слово, несущее логическое ударепіе, выдѣляется болѣе крупнымъ шрифтомъ. Напримѣръ: *Мать* принесла гостинцевъ. Мать *принесла* гостинцевъ. Мать принесла *гостинцевъ*. Ученики читаютъ написанныя предложенія, ставя логическое ударепіе; въ то же время учитель выспрашиваетъ ихъ измѣненіе оттѣнка мысли при перенесеніи логическаго ударенія (этотъ терминъ можетъ быть сообщенъ впослѣдствіи). Потомъ учитель беретъ какое-либо предложеніе (лучше стихотворной рѣчи), читаетъ его и заставляетъ опредѣлить логическое ударепіе. Заставляетъ дѣтей самихъ придумать предложенія и указать, какой оттѣнокъ мысли пріобрѣтаютъ эти предложенія при перестановкѣ логическаго ударенія. При чтеніи въ дѣлѣ опредѣленія логическаго ударенія часто помогаетъ чутье; если же дѣти не въ состояніи разобраться въ предложеніи и не могутъ правильно поставить логическаго ударенія, то лучше прямо указать слово, которое несетъ его.

4) Въ спеціальныхъ трактатахъ по выразительному чтенію много говорится объ интонаціи. Тамъ говорится о тонахъ—бархатномъ, мѣдномъ, окрашиваніяхъ—холодномъ, тепломъ, жесткомъ и т. д. Всѣ эти тонкости начальной школѣ недоступны; желаніе же примѣнить ихъ породитъ дѣланность, вычурность, манерность при отсутствіи сознательнаго отношенія къ указаннымъ пріемамъ художественнаго чтенія и лишитъ чтеніе его простоты, естественности и красоты. Самое большее, что можно потребовать въ этомъ отношеніи отъ начальной школы, это потребовать, чтобы передача соотвѣтствовала содержанію: если выражается сожа-

лѣніе, то такъ и читай, чтобы слышалась жалость; если выражается приказаніе, то и читай такъ, какъ-будто приказываешь; если дѣйствіе развивается быстро, читай скорѣе, и т. д.

При этомъ важно, чтобы учащіеся сами опредѣлили вѣрно интонацію изъ содержанія читаемаго; только при неудачѣ приходитъ на помощь учитель.

5) Особенно могущественнымъ средствомъ въ выработкѣ выразительнаго чтенія является образцовое чтеніе самого учителя. Путемъ подражанія чтенію учителя можно достигнуть несравненно большаго, нежели многими толкованіями. Поэтому и желательно, чтобы учитель возможно чаще давалъ образцы выразительнаго чтенія. При этомъ необходимо требовать, чтобы книги у учениковъ были закрыты, чтобы работалъ главнымъ образомъ слухъ, не развлекаясь работой зрѣнія. Съ цѣлью выработки выразительности полезно разучиваніе басенъ и стихотвореній по ролямъ.

Стилистическія письменныя упражненія.

Вопросъ о правильной постановкѣ въ начальной школѣ упражненій въ изложеніи мыслей или, какъ ихъ называютъ, стилистическихъ упражненій, является однимъ изъ самыхъ больныхъ вопросовъ нашего школьнаго обученія. Положеніе этихъ работъ въ начальной школѣ крайне печально, какъ это видно изъ многихъ свидѣтельствъ. Такъ, въ «Русскомъ Начальномъ Учителѣ» за 1898 г. приводится слѣдующая въ высшей степени интересная статистика: изъ 20.806 годовыхъ учебныхъ часовъ въ 38 школахъ Московскаго уѣзда на грамматику и грамматическія упражненія потрачено 5.325 часовъ (25,6%), а на стилистическія работы 794 часа (3,8%). Въ Богородскомъ уѣздѣ на грамматику потрачено 28% учебнаго времени, на стилистическія работы 7%. Конечно, при такомъ ничтожномъ количествѣ времени, отводимомъ на упражненія въ изложеніи мыслей, нельзя и говорить не только о хорошихъ результатахъ, но даже и объ удовлетворительныхъ. Но не учителя здѣсь виноваты; виноваты тѣ экзаменаціонныя требованія, въ силу которыхъ грамматика и правописаніе ставились во главу угла при опредѣленіи степени грамотности оканчивающаго курсъ начальной школы. Если ученикъ безошибочно писалъ диктантъ и въ то же время суконнымъ языкомъ перелагалъ прочитанную статью, перемѣшивая запомнившіяся механически фразы съ кое-какъ построенными собственными предложеніями,—такой ученикъ считался грамотнымъ «вообще» и удостоивался свидѣтельства. Если же ученикъ плавно, хорошимъ языкомъ, съ искрою творчества излагалъ содержаніе статьи, но при этомъ дѣлалъ такія непростительныя ошибки, какъ «сабака», «сматрѣлъ» и т. д.,—такой ученикъ считался неграмотнымъ «вообще» и не получалъ свидѣтельства. И съ такимъ взглядомъ на понятіе грамотности учитель, конечно, долженъ былъ считаться; отъ него требовали грамматику и пра-

вописаніе, и онъ почти все время, отводимое русскому языку, и тратилъ на нихъ. Только въ послѣднее время начинаетъ измѣняться взглядъ на понятіе грамотности, а вмѣстѣ съ тѣмъ измѣняются и экзаменаціонныя требованія. О печальномъ положеніи стилистическихъ работъ говоритъ и тотъ фактъ, что въ громадномъ большинствѣ школъ практикуются только работы въ переложеніи, только въ передачѣ «своими» словами прочитаннаго произведенія. Самостоятельныхъ стилистическихъ работъ, сочиненій почти не практикуется. Между тѣмъ надо признать, что одною изъ главныхъ задачъ школы является научить ученика передавать «свои» мысли, «свои» представленія, «свои» чувства по поводу видѣннаго, слышаннаго, наблюдаемаго... Школа должна быть жизненной, т.-е. способной удовлетворять жизненнымъ цѣлямъ; въ жизни же никто не излагаетъ «чужихъ» мыслей «своими» словами; передаютъ только «свои» мысли, впечатлѣнія, чувства; этому и должна учить школа. Практиковать же все время переложенія статей это значитъ сообщать ученику такіе навыки, которые ему совершенно не будутъ нужны впослѣдствіи.

Противъ возможности введенія въ курсъ начальной школы самостоятельныхъ сочиненій приводятъ такое соображеніе. Съ понятіемъ «сочиненіе» соединяется представленіе о творчествѣ, о созданіи чего-либо новаго; въ душѣ же ребенка, говорятъ, слишкомъ мало матеріала для самостоятельнаго творчества.

Но психологія говоритъ намъ, что за первыя 5—6 лѣтъ жизни ребенка душа его обогащается такимъ количествомъ новыхъ представленій, какого не входитъ въ сознаніе большого человѣка; вся дальнѣйшая душевная работа совершается уже почти исключительно на основаніи этого воспринятаго въ дѣтствѣ матеріала.

Значитъ, въ матеріалѣ недостатка быть не можетъ; надо только умѣть извлечь его, и тогда дѣти сами создадутъ разсказъ, такъ какъ творчество вообще и творчество воображенія въ частности—черта, присущая дѣтямъ. Кто близко знаетъ дѣтей, тотъ, навѣрное, не разъ удивлялся, какъ далеко уноситъ ихъ воображеніе, какія исторіи разсказываютъ они про себя. Надо только научить ихъ запечатлѣвать создаваемое устнымъ словомъ письменно; надо поставить въ тѣсную связь работы по развитію рѣчи

съ письменной ея передачей. Весь трудъ въ данномъ случаѣ въ выборѣ темы. Возьмемъ для составленія разсказа тему «катанье на салазкахъ». При выработкѣ этого разсказа вполнѣ возможно пользоваться тѣмъ матеріаломъ, что есть въ памяти ученика, такъ какъ рѣдкій изъ нихъ не практиковалъ этой любимой дѣтской забавы; для извлеченія его достаточно въ большинствѣ случаевъ одного только вопроса: «о чемъ дальше будемъ писать?» И дѣти потянутся, чтобы сказать, о чемъ каждый предполагаетъ писать. Принимать надо все, и все сообща обсуждать: о чемъ лучше прежде написать, и какъ это лучше выразить. Если мы будемъ брать подобныя темы изъ жизни самого ученика, то всегда найдемъ въ дѣтяхъ и матеріалъ и умѣніе его передать.

Говорятъ, что переложеніе легче самостоятельнаго сочиненія. Положеніе, съ которымъ нельзя согласиться по тѣмъ же мотивамъ, по которымъ мы не могли признать пересказъ болѣе легкимъ, нежели разсказъ на заданную тему. При переложеніи у ученика должны сначала возникнуть представленія отъ чтенія, а потомъ ихъ надо закрѣпить словомъ; при сочиненіи же ученикъ пользуется уже имѣющимися представленіями. Надо добавить, что самостоятельными здѣсь называются не тѣ сочиненія, когда учитель только даетъ тему и предоставляетъ ученикамъ самимъ находить содержаніе; въ такомъ видѣ самостоятельныя сочиненія доступны только старшимъ классамъ городскихъ училищъ и средней школѣ. Здѣсь мы называемъ самостоятельными тѣ упражненія въ изложеніи мыслей, которыя не связаны съ содержаніемъ какой-либо статьи. Вѣдь и въ средней школѣ самостоятельныя сочиненія не обходятся на первыхъ порахъ безъ толкованій и бесѣдъ учителя; тѣмъ болѣе необходимы таковыя въ начальной школѣ. При постановкѣ, въ теченіе всего курса обученія, самостоятельныхъ работъ будемъ держаться того же метода, что и при постановкѣ переложеній; сначала детальная проработка съ учителемъ; потомъ только общія указанія съ его стороны; потомъ совершенно самостоятельная работа.

Въ защиту переложеній высказывается такое соображеніе: на переложеніяхъ дѣти учатся путемъ подражанія литературной рѣчи. Справедливѣе было бы сказать такъ: на переложеніяхъ дѣти, побуждаемыя требованіемъ передачи «своими» словами, уродуютъ литературную рѣчь. Знакомство съ литературной

рѣчью, усвоеніе ея, подражаніе ей достигается уроками объяснительнаго чтенія и спеціальными упражненіями въ развитіи устной рѣчи. И если въ школѣ и то и другое будетъ поставлено на надлежащую высоту, то можно съ увѣренностью сказать, что пріобрѣтенное знакомство съ литературной рѣчью скажется и на рѣчи письменной.

Жалуются на отсутствіе пособій для учителя, которыя дали бы ему возможность вести систематично подобнаго рода работы. Можно указать въ данномъ случаѣ на прекрасныя книжки Лопыревой и Соловьевой «Развитіе рѣчи»—4 выпуска съ методическими указаніями. Съ перваго взгляда эти книжки могутъ не понравиться, такъ какъ онѣ по выбору матеріала назначаются для интеллигентныхъ классовъ; но дѣло въ томъ, что почти каждая работа даетъ возможность создать самому подобнаго же рода работы, но приспособленныя къ условіямъ сельской начальной школы; при этомъ подражанія, передѣлки очень легки и не потребуютъ большого количества времени и труда. Весьма желательно снабженіе этими книгами каждой школы. (О другихъ книгахъ см. списокъ въ концѣ).

Программа.

Являясь по изложеннымъ выше мотивамъ принципіальнымъ сторонникомъ возможности самостоятельныхъ стилистическихъ упражненій въ начальной школѣ, позволяю предложить, не претендуя на полноту, программу таковыхъ съ самыхъ первыхъ шаговъ уроковъ письма, когда дѣти умѣютъ уже писать всѣ буквы.

Основнымъ элементомъ нашей рѣчи является предложеніе; съ умѣнія составить предложеніе, выражающее ту или иную мысль, и слѣдовало бы начинать стилистическія упражненія. Но такъ какъ въ составленіи этихъ предложеній дѣти могутъ руководствоваться только имѣющимся у нихъ запасомъ словъ, то первою заботою учителя и должно явиться изученіе этого дѣтскаго лексикона съ цѣлью научить учениковъ правильно писать слова ихъ разговорной рѣчи. Чтобы эта работа писанія словъ носила осмысленный, а не механическій характеръ, она можетъ соединяться съ различнаго рода задачами. Вотъ образцы ихъ

1) Написать названія предметовъ, находящихся въ опредѣленномъ мѣстѣ (въ классѣ, на огородѣ, на небѣ, на ученикѣ, въ сараѣ, на картинѣ и т. д.);

2) написать названія предметовъ, подходящихъ подъ общее названіе (деревья, рыбы, посуда, одежда и т. д.);

3) имѣющихъ общую форму, цвѣтъ, сдѣланныхъ изъ одного матеріала;

4) названія мѣсяцевъ, дней недѣли, временъ года и т. д.;

5) названія частей предмета (удочки, телѣги, коровы и т. д.).

Работы этого рода могутъ разнообразиться до безконечности. Всѣ эти упражненія производятся подъ руководствомъ учителя, и ученики пишутъ только послѣ того, какъ будетъ выяснено написаніе каждаго слова. Такимъ образомъ эти упражненія вполнѣ могутъ замѣнить звуковой диктантъ; они даже предпочтительнѣе обычнаго звукового диктанта, когда ученикамъ приходится писать слова безъ всякой связи, напр.: береза, горохъ, собака, чашка, ручка, сапогъ и т. д.

Когда такимъ путемъ ученики выучатся писать названія предметовъ окружающей ихъ дѣйствительности, можно перейти на слѣдующую ступень—къ составленію краткихъ (2—3 слова) предложеній. При этомъ опять будемъ искать словъ для ихъ составленія изъ имѣющагося у дѣтей запаса.

Здѣсь могутъ быть поставлены такія работы:

1) звуки, издаваемые животными;

2) движенія животныхъ;

3) кто чѣмъ защищается;

4) кто что дѣлаетъ;

5) кто что ѣстъ;

6) какой предметъ.

Эти работы, такъ какъ онѣ ставятся въ то время, когда дѣти еще не знакомы съ начертаніемъ многихъ словъ, употребляемыхъ ими въ разговорѣ, производятся съ учителемъ. Для самостоятельныхъ работъ подобнаго характера можно рекомендовать слѣдующія:

а) Изъ Вахтерова: въ первой строчкѣ расположены названія предметовъ, во второй—слова, имѣющія отношеніе къ словамъ первой строчки (качества, дѣйствія и т. д.). Ученики должны,

списавши слово изъ первой строки, подобрать подходящее къ нему слово изъ второй:

1) Лошадь. Щука. Голубь. Змѣя. Кузнечикъ. Волъ.

2) Прыгаетъ. Летаетъ. Бѣгаетъ. Холитъ. Плаваетъ. Ползаетъ.

б) Изъ книги «Развитіе рѣчи» читается стихотвореніе:

Листья всѣ осыпались,
Кучами лежатъ,
И деревья голыя
Скучно такъ глядятъ.
. . . . . .

Потомъ съ книжки ученики списываютъ:

Всѣ осыпались...
Скучно глядятъ....

и въ стихотвореніи находятъ слово, дополняющее предложеніе.

Работы этого рода цѣнны еще тѣмъ, что въ нихъ есть и элементъ списыванія съ орѳографически правильнаго текста, т.-е. то упражненіе, которое въ настоящее время считается лучшимъ средствомъ для научения правописанію.

Слѣдующею ступенью можно поставить развитіе предложеній второстепенными членами путемъ постановки вопросовъ: гдѣ? когда? какой? и т. д.

Мальчикъ читаетъ... что? какую? Охотникъ убилъ—кого? когда? гдѣ?

Относительно всѣхъ этихъ работъ необходимо сказать, что нѣтъ надобности строго выдерживать порядокъ работъ, и переходить къ слѣдующей, только исчерпавъ совершенно предыдущую. Чѣмъ больше будетъ внесено разнообразія и смѣны между работами, тѣмъ лучше. Всѣ виды работъ могутъ постоянно чередоваться и комбинироваться. Ученики, положимъ, писали названія одежды на одномъ урокѣ; на слѣдующій разъ работа повторяется съ присоединеніемъ качества (безъ этого термина).

Наряду съ указанными работами, по мѣрѣ успѣховъ въ письмѣ и общемъ развитіи учащихся, можно писать разсказы на темы изъ дѣтской жизни, исчерпывая все его содержаніе 2—4 фразами. Такъ въ той же книжкѣ «Развитіе рѣчи» мы находимъ

тему «Пусканіе змѣя»; все содержаніе разсказа исчерпывается отвѣтами на три вопроса: 1) Изъ чего ты сдѣлалъ змѣя? 2) Гдѣ ты его пускалъ? 3) Высоко ли змѣй поднялся?

Эти вопросы отнюдь не должны быть навязаны дѣтямъ; нужно получить ихъ отъ самихъ дѣтей. Если вопросы окажутся иными, не надо ихъ отвергать. Одинъ изъ варіантовъ разсказа на указанную тему будетъ приблизительно таковъ: Я склеилъ змѣя изъ бумаги. Я пускалъ змѣя въ полѣ. Змѣй поднялся высоко. Другіе ученики заявятъ, что они склеили изъ газеты, что пускали въ огородѣ, на улицѣ, что змѣй не поднялся, что онъ оборвался. Ничего не надо отвергать, позволяя каждому записать то, что было у него съ змѣемъ въ дѣйствительности. Подобнаго рода темъ можно подобрать множество; вотъ образцы:

Катанье съ горы.	Разведеніе костра.
Какъ ловилъ лошадь.	За что меня побили.
Какъ я упалъ.	По горохъ.
Какъ я испугался.	Какъ я возилъ сѣно.
На елкѣ.	Подарокъ.
Находка (потеря).	Постройка шалаша.

Если въ школѣ съ первыхъ шаговъ ведутся правильныя упражненія въ развитіи устной рѣчи, то можно съ увѣренностью сказать, что составленіе разсказовъ на случаи изъ собственной жизни не представитъ какихъ-либо особыхъ затрудненій. На любую изъ указанныхъ примѣрныхъ темъ найдется матеріалъ въ душѣ ребенка. Отъ разсказовъ на случаи изъ собственной жизни можно перейти къ разсказамъ, гдѣ пишущій не является исключительнымъ героемъ, напримѣръ: собираніе грибовъ, ягодъ; уборка хлѣба; проводы отца въ городъ; встрѣча праздника; первый день въ школѣ; на молебнѣ; на пожарѣ и т. д. Что касается объема разсказа, глубины его проработки, то здѣсь не представляется возможнымъ поставить какія-либо ограниченія; все зависитъ отъ той степени развитія, на которой въ каждый моментъ находятся ученики. Если тема «Пусканіе змѣя» на первыхъ порахъ исчерпывалась тремя предложеніями, то, будучи поставлена вторично черезъ годъ, она можетъ дать разсказы болѣе подробные и обстоятельные. Въ дѣлѣ выработки хорошаго разсказа значительную помощь можетъ оказать чтеніе разсказовъ изъ дѣтской

жизни и подражаніе имъ. Такъ въ книгѣ «Нашъ міръ» есть разсказъ «На кашкулахъ», гдѣ разсказывается, какъ дѣти сражались съ крапивой, какъ купались въ рѣкѣ. Если послѣ прочтенія этого разсказа ученикамъ предложить тему «Мои лѣтнія забавы» и дать имъ предварительно высказаться, то получится разсказъ болѣе высокій въ качественномъ отношеніи.

Замѣчено, что ученики пишутъ отдѣльными распространенными предложеніями, ставя послѣ каждаго точку Получается крайне отрывочная рѣчь, непріятная для чтенія. Поэтому необходимо показать ученикамъ на возможность связи между отдѣльными предложеніями. Такъ въ томъ же разсказѣ «Пусканіе змѣя» можно предложить ученикамъ соединить два первыхъ предложенія; если на первыхъ порахъ дѣти будутъ затрудняться установленіемъ связи, то примѣры таковой могутъ быть даны самимъ учителемъ. 3—4 урока, проведенные съ учителемъ по установленію связи между предложеніями,—и ученики сами начнутъ соединять предложенія.

Говоря о развитіи у учениковъ устной рѣчи, говорилось о составленіи устныхъ разсказовъ по картинамъ, какъ средствѣ для указанной цѣли. Это же средство можетъ быть использовано и въ цѣляхъ развитія письменной рѣчи. Поэтому приходится повторить то же, что было уже сказано раньше о значеніи этого рода работъ. Выработавъ съ учениками устный разсказъ по поводу какой-либо картины или ряда картинъ, можно предложить дѣтямъ написать его.

Составленіе подобнаго рода разсказовъ очень интересуетъ дѣтей и оживляетъ уроки.

Отъ разсказовъ по картинкамъ и на случаи изъ собственной жизни и изъ окружающей дѣйствительности можно перейти къ составленію разсказовъ на заданную тему, напримѣръ: «Не смѣйся чужой бѣдѣ—своя на грядѣ», «Крестьянинъ и работникъ», «Волкъ и котъ» и т. д.

Составленіе разсказовъ на подобныя темы требуетъ уже значительнаго развитія фантазіи, творчества, а потому эти работы не могутъ ставиться въ первые два года; ихъ можно практиковать только въ третьемъ году обученія.

Гораздо труднѣе составленіе описаній, такъ какъ это требуетъ значительнаго развитія наблюдательности, умѣнія

найти въ предметѣ и явленіи существенное. Но изъ-за сравнительной трудности описаній еще не слѣдуетъ, что они должны быть отнесены къ концу ученія. Короткія описанія пригодны и для первой ступени стилистическихъ упражненій, особенно если выбираются для нихъ простые предметы, несложныя явленія. Такъ можно описать классную доску. Пусть каждый выскажетъ, что онъ предполагаетъ возможнымъ написать про нее. Когда такимъ образомъ матеріалъ будетъ собранъ, надо подвергнуть его разбору, опредѣлить, что слѣдуетъ раньше написать, что потомъ, о чемъ совсѣмъ писать не слѣдуетъ. Подобнымъ образомъ можно сдѣлать на первыхъ порахъ описанія: «Наша лошадь (корова, собака)», «Моя книга», «Нашъ классъ», «Наша улица», «Бѣлка» и т. д. Подобно разсказамъ, описанія будутъ съ каждымъ разомъ все болѣе и болѣе осложняться; подобно разсказамъ, можно при описаніяхъ пользоваться методомъ подражанія прочитаннымъ описаніямъ. Подобно разсказамъ, можно дѣлать описанія по картинамъ, требуя передачи только того момента, что изображенъ на картинѣ.

Оба элемента—повѣствовательный и описательный—входятъ въ письмо; поэтому составленіе писемъ, если въ школѣ практикуются самостоятельныя повѣствованія и описанія, не затруднитъ учениковъ. Для писемъ необходимо только избирать темы изъ дѣтской жизни, чтобы не было «сочинительства». Можно писать къ воображаемому брату, товарищу о событіяхъ въ деревнѣ, о случаяхъ съ собой, о школьныхъ занятіяхъ, о крестьянскихъ работахъ даннаго времени и т. д. Необходимо познакомить съ принятою формою письма и надписанія адреса на конвертѣ.

Иной разъ сѣтуютъ на школу за то, что ея ученики, по выходѣ изъ школы, не могутъ написать расписки, составить условія съ пастухомъ и т. д. Но писаніе подобнаго рода документовъ—не обязанность школы: школа не готовитъ ни торговцевъ, ни писарей. Ея задача выше—она заботится о развитіи душевныхъ силъ питомца. Поэтому и не могутъ практиковаться въ школѣ писанія договоровъ, расписокъ, условій и тому подобныхъ дѣловыхъ бумагъ, какъ посящихъ узко утилитарное значеніе.

Съ цѣлью доказать возможность постановки въ школѣ исключительно самостоятельныхъ стилистическихъ работъ въ приложеніи приводится примѣрный урокъ на тему отвлеченнаго ха-

рактера: «Красота и польза лѣса», поставленный во время руководительства курсами. У дѣтей нашелся матеріалъ и для этой темы; они сумѣли и сами указать, какъ расположить этотъ матеріалъ. Разсказы и описанія же несравненно легче сочиненій на отвлеченную тему. Если не относиться къ слову «сочиненіе» въ примѣненіи къ начальной школѣ съ тѣмъ суевѣрнымъ страхомъ, съ какимъ купчиха Островскаго относилась къ словамъ «жупелъ», «металлъ», «сѣра», если смотрѣть на сочиненія, какъ на передачу имѣющихся представленій и собственныхъ мыслей, то они покажутся такими же простыми и естественными работами, какъ чтеніе, списываніе; не нужно только къ сочиненіямъ предъявлять требованій свыше того, что могутъ дать ученики. «Переложенія» вмѣстѣ съ диктантомъ настолько сильно въѣлись въ нашу школу, настолько усердно разрабатывались до крупозной мелочности нашими методистами, что теперь дѣйствительно и для учителя страшно оставить сразу все старое, хотя оно и сомнительнаго качества, и вести дѣло по новому.

Если нельзя вполнѣ почему-либо отказаться отъ неживненныхъ переложеній, то все же необходимо возможно чаще ставить и самостоятельныя упражненія. Опытъ—лучшій наставникъ и руководитель.

Въ послѣднее время появилась книжка Борисова и Лаврова подъ заглавіемъ «Новый путь» обученія стилистическимъ работамъ исключительно путемъ картинокъ. Порядокъ намѣченъ такой: 1) краткое предложеніе; 2) распространенное предложеніе; 3) слитное предложеніе; 4) сложное подчиненное; 5) сложное сочиненное; 6) разсказы. Каждый отдѣлъ состоитъ изъ слѣдующихъ работъ: сначала подъ каждой картинкой вопросы, отвѣты на которые исчерпываютъ содержаніе картинки; потомъ картинки безъ вопросовъ. Отдѣлъ разсказовъ состоитъ изъ слѣдующихъ работъ: разсказъ по вопросамъ подъ картинкой, по плану, по заглавію, вполнѣ самостоятельно. Въ концѣ книжки даются темы и планы для самостоятельныхъ сочиненій безъ картинокъ.

Сама по себѣ идея заслуживаетъ вниманія, какъ опытъ отрѣшиться отъ переложеній и стать дѣйствительно на «новый» путь; но есть два соображенія, въ силу которыхъ нельзя рекомендовать пользоваться исключительно этой книжкой: 1) однообразіе работъ, 2) отсутствіе жизненности, такъ какъ школа должна

научить писать о содержаніи своего духовнаго «я», о «своихъ» мысляхъ, чувствахъ, желаніяхъ, настроеніяхъ, являющихся результатомъ отношеній къ окружающему ученика міру и внутреннихъ переживаній. Описаніе же картинки не есть описаніе дѣйствительной жизни, чему собственно и должна учить школа. Книжка безусловно желательна въ каждой школѣ, такъ какъ даетъ учителю возможность разнообразить работы; вполнѣ пригодна она и для упражненій въ развитіи устной рѣчи.

Богатый матеріалъ для самостоятельныхъ письменныхъ работъ представляетъ изученіе естественной исторіи, сопровождаемое опытами и наблюденіями. Какъ ни бѣдна наша начальная школа наглядными пособіями, но все же и въ ней есть что показать. Допустимъ, учитель разсматриваетъ на урокѣ сѣмя гороха, раздавъ намоченныя сѣмена ученикамъ; ученики принесли какое-либо растеніе по экземпляру на каждаго; учитель наглядно демонстрируетъ свойства глины и песку; добытъ углекислый газъ. Какія все богатыя темы для сочиненій! Здѣсь, помимо цѣлей стилистическихъ, цѣнно будетъ опредѣлить и то, какъ глубоко и правильно дѣти усвоили сообщенное на урокѣ.

Исправленіе стилистическихъ письменныхъ упражненій является однимъ изъ больныхъ мѣстъ нашего школьнаго строительства: занятія съ тремя отдѣленіями при одномъ учителѣ порождаютъ множество самостоятельныхъ письменныхъ упражненій, которыя необходимо въ педагогическихъ цѣляхъ просматривать.

Важное значеніе стилистическихъ упражненій заставляетъ къ исправленію ихъ отнестись съ особенною тщательностью. Лучше сдѣлать меньше работъ, но методически ихъ проработать, внимательно провѣрить и обстоятельно разобрать съ цѣлымъ классомъ, нежели задавать ихъ часто, но все дѣлать наспѣхъ. Отнюдь недопустимъ такой способъ провѣрки, когда учитель, наставивъ знаковъ на поляхъ и между строкъ, подчеркнувъ цѣлый рядъ предложеній, молча раздаетъ тетради ученикамъ, предоставляя имъ свободу по-своему истолковывать его кабалистическіе знаки. Разборъ провѣренныхъ сочиненій долженъ производиться всѣмъ классомъ: пусть по прочтеніи работы всѣ ученики выскажутся: скажутъ, что, по ихъ мнѣнію, плохо и хорошо, что понравилось и не понравилось, что лишнее и чего не достаетъ, въ чемъ неточности, неясности и т. д.; необходимо

только требовать указанія, почему они такъ или иначе думаютъ. Такіе классные разборы очень полезны, такъ какъ развиваютъ сознательно-критическое отношеніе и очень оживляютъ занятія. Нѣтъ надобности, конечно, разбирать всѣ сочиненія; достаточно выбрать 2—3 неудачныхъ, но не безусловно плохихъ, чтобы не давить множествомъ дефектовъ, и 1—2 хорошихъ. Если на первыхъ урокахъ такой классный разборъ и будетъ плохо налаживаться, то не надо отчаиваться: на первый разъ всякая работа оставляетъ желать много лучшаго. Является вопросъ, можно ли при постановкѣ въ школѣ самостоятельныхъ стилистическихъ работъ практиковать и работы въ связи съ читаемыми статьями и какой имъ желательно придать характеръ. Принципіально по мотивамъ, о которыхъ говорилось въ началѣ отдѣла о стилистическихъ работахъ и упоминаемыхъ въ отдѣлѣ о развитіи устной рѣчи, при требованіи пересказа «своими» словами, желательны преимущественно работы самостоятельныя. Въ то же время ничего нельзя возразить и даже желательно давать и письменныя упражненія въ связи съ читаемыми статьями; но эти упражненія всегда должны носить характеръ рѣшенія какой-нибудь задачи.

Помимо сравненій, можно заставить дѣлать извлеченія изъ статей; такъ послѣ прочтенія» «Зимовье на Студеной» можно заставить написать о занятіяхъ въ различныя времена года; послѣ объяснительнаго чтенія стихотворенія «Три пальмы» можно поставить работы: 1) исторія (судьба) пальмъ, 2) картина приближающагося каравана.

Стихотвореніе «Что ты спишь, мужичокъ?» можетъ послужить темою для характеристики зажиточнаго трудолюбиваго крестьянина. Словомъ, очень многія статьи и стихотворенія даютъ возможность поставить какую-либо тему; эти работы, помимо упражненій въ стилистикѣ, полезны еще тѣмъ, что заставляютъ глубже вникать въ читаемое произведеніе, т.-е. относиться къ чтенію болѣе сознательно. Въ заключеніе остается пожелать только, чтобы то отношеніе между числомъ уроковъ грамматики и стилистическихъ упражненій, о которыхъ говорилось при началѣ бесѣдъ о стилистическихъ письменныхъ упражненіяхъ, измѣнилось въ обратное: поменьше грамматики, побольше работъ въ изложеніи мыслей.

Грамматика.

Существуетъ весьма распространенный взглядъ, что изученіе *языка* происходитъ исключительно на урокахъ грамматики; скажемъ поэтому вкратцѣ, что такое языкъ и въ какомъ отношеніи находится къ нему грамматика.

Языкъ не созданъ искусственно, не выдуманъ; онъ, наравнѣ съ жестами и мимикой, является результатомъ глубоко заложенной въ человѣкѣ потребности выраженія во внѣ его внутренней душевной дѣятельности—его мыслей, чувствъ, желаній; отсюда «языкъ» только тамъ, гдѣ онъ что-нибудь выражаетъ; въ противномъ случаѣ это уже не языкъ; не будетъ языкомъ произносимыя слова «фіалка, цвѣсти, душистый» до тѣхъ поръ, пока мы не соединимъ ихъ, напримѣръ, такимъ образомъ: «цвѣтетъ душистая фіалка». Языкъ каждаго человѣка это самъ человѣкъ въ его духовномъ развитіи. То же справедливо и относительно языка отдѣльнаго народа: языкъ народа—это сокровищница его духовной жизни. Изучить этотъ языкъ (изучить не въ смыслѣ, конечно, только умѣнія говорить), это изучить духовную жизнь народа,—его убѣжденія, идеалы, чувства, побужденія и т. д.

Переходя къ вопросу объ отношеніи грамматики къ изученію языка, представимъ себѣ сначала такіе уроки:

1) Учитель добываетъ углекислый газъ, производитъ съ нимъ опыты; ученики принимаютъ участіе въ опытѣ, разсматриваютъ приборы, матеріалы, наблюдаютъ, дѣлаютъ выводы, разсказываютъ.

2) Учитель читаетъ ученикамъ съ свѣтовыми картинами, напр., про Сахару; читаетъ про сыпучіе раскаленные пески; про зной и жажду, мучающіе путниковъ; про жгучіе вѣтры; про страданія и радости путешествующихъ.

3) Читается статья «Рулевой», гдѣ послѣдній жертвуетъ жизнью для спасенія другихъ.

По обычной терминологіи, первый урокъ—естествовѣдѣнія, второй—географіи и третій—чтенія.

Вѣрно, какъ вѣрно и то, что «прежде всего» это уроки *языка*, потому что въ передачѣ содержанія этихъ уроковъ ученикъ выразитъ прежде всего и силу пониманія, и силу воображенія, чувства, и силу рѣшимости, т.-е. выразитъ во внѣ, посредствомъ слова, свое душевное состояніе, явившееся результатомъ приведенныхъ уроковъ. Что же дала для этихъ уроковъ грамматика? Вѣдь и совершенно неграмотный можетъ при этихъ же обстоятельствахъ выразить свое пониманіе, чувство, волю, т.-е. ту душевную дѣятельность, для выраженія которой и служитъ языкъ. Если вспомнить при этомъ, что на такое же выраженіе своей душевной дѣятельности способенъ и ребенокъ, то придется отвергнуть участіе грамматики въ дѣлѣ изученія *языка*, какъ средства выраженія внутренней душевной дѣятельности. Грамматика языку не учитъ. Но говоря объ языкѣ, какъ выраженіи *во внѣ* внутренней дѣятельности человѣка, мы тѣмъ самымъ признаемъ въ языкѣ двѣ стороны: внутреннюю сторону—его содержаніе, и внѣшнюю—тѣ слова и комбинаціи словъ, которыми передается содержаніе. Вотъ эта-то внѣшняя сторона языка, эти «формы» словъ (но не самыя слова, такъ какъ они существуютъ въ языкѣ) и комбинаціи словъ, дающія отдѣльныя выраженія и предложенія,—рѣчь со стороны ея формы и составляютъ предметъ грамматическаго изученія языка.

Другими словами, грамматика изучаетъ только внѣшнюю сторону языка, только его «формы», только ту оболочку, скорлупу, въ которой скрыто содержаніе языка.

Грамматика только постольку учитъ языку, поскольку даетъ законы внѣшняго построенія рѣчи.

Но еще сравнительно недавно на содержаніе грамматики смотрѣли иначе. Думали, что законы мышленія находятъ себѣ отраженіе въ законахъ языка; на такую точку зрѣнія стать было легко уже въ силу того, что, съ одной стороны, языкъ, чтобы быть языкомъ, долженъ что-либо выражать; съ другой стороны, внѣшнія выраженія языка могутъ быть подчинены опредѣленнымъ положеніямъ, законамъ. Отсюда легко было сдѣлать и обратное заключеніе—всякая грамматическая форма имѣетъ логическія обоснованія въ нашемъ мышленіи. Это такъ называемое

логико-грамматическое направленіе получило свое развитіе съ замѣчательнаго труда Буслаева—его исторической грамматики—и дало ту массу самыхъ разнообразныхъ, часто противорѣчивыхъ опредѣленій грамматическихъ формъ, классификацій, которыя мы находимъ у составителей грамматикъ, придерживающихся указаннаго сейчасъ направленія.

Достаточно сопоставить опредѣленія членовъ предложенія, дѣленіе глаголовъ по залогамъ и т. д., чтобы увидѣть эту разнорѣчивость составителей грамматикъ. Только поэтому и стали возможны такія выраженія: «Такъ по Кирпичникову, а по Смирновскому это будетъ такъ»; «Посмотримъ, не иначе ли у Петрова». Къ чему привела на практикѣ эта логико-грамматическая точка, можно видѣть изъ слѣдующаго. Всѣмъ извѣстно ходячее опредѣленіе глагола, что это слово, обозначающее *дѣйствіе* или состояніе предмета. Если мы послѣ этого даннаго ученикамъ опредѣленія глагола предложимъ для разбора примѣръ: «Изъ травы доносилась трескотня кузнечиковъ», то ученики, памятуя, что слово, обозначающее дѣйствіе, есть глаголъ, ни мало не задумываясь, скажутъ, что слово «трескотня»—глаголъ. Логически они правы и будутъ весьма удивлены, когда отъ нихъ потребуютъ, чтобы такія слова, какъ «трескотня, рубка, стирка, возня, драка», разбирались, какъ им. существительныя. Конечно, они скоро помирятся съ этимъ фактомъ, но только при сознаніи, что надъ логикой, здравымъ смысломъ произведено насиліе: слова означаютъ дѣйствіе (а не предметъ), а заставляютъ ихъ называть именами существительными.

Или: имя прилагательное опредѣляется какъ часть рѣчи, служащая для обозначенія *качества*. Если послѣ такого опредѣленія имени прилагательнаго дать для разбора ученику, положимъ, такіе примѣры: «бѣлизна стѣнъ слѣпила глаза», «яркость звѣздъ замѣтно уменьшилась», то ученики, на основаніи даннаго опредѣленія имени прилагательнаго, вполнѣ *логично* назовутъ слова «бѣлизна» и «яркость» именами прилагательными. И они будутъ правы, потому что при словахъ «бѣлизна», «яркость» и т. п. прежде всего возникаетъ представленіе о «качествѣ»; предметовъ же, чтобы назвать эти слова именами существительными, ученикъ совершенно представить себѣ не можетъ. Тогда вводится особая категорія предметовъ «умствен-

ныхъ», т.-е. такихъ, которые недоступны познанію черезъ внѣшнія чувства, а познаются только умомъ. Но такая работа, какъ отвлеченіе признака отъ предмета и представленіе объ немъ, какъ о самодовлѣющемъ существѣ,—работа не ума ребенка въ 12—13 лѣтъ. Онъ только подъ нашимъ давленіемъ станетъ слова «желтизна», «острота» и т. п. считать за имена существительныя.

Всѣмъ извѣстно также ходячее опредѣленіе подлежащаго, какъ главнаго предмета, о которомъ говорится въ предложеніи. Если мы, пользуясь этимъ опредѣленіемъ подлежащаго, предложимъ для разбора такое предложеніе: «Я видѣлъ комету съ огромнымъ хвостомъ», то должны будемъ признать, что здѣсь подлежащее «комета съ огромнымъ хвостомъ», такъ какъ это главный предметъ, о которомъ говорится въ предложеніи; признать же меня («я») главнымъ предметомъ нельзя; между тѣмъ отъ учениковъ мы, опять-таки наслуя ихъ мысль, должны требовать, чтобы онъ призналъ главнымъ предметомъ здѣсь «я».

Возьмемъ еще примѣръ. Въ грамматикѣ мы читаемъ: не сокращаются тѣ придаточныя опредѣлительныя предложенія, въ которыхъ сказуемое выражено будущимъ временемъ, ибо, какъ говорятъ составители грамматикъ, у насъ нѣтъ причастій будущаго времени. Такимъ образомъ мы видимъ здѣсь и логическія обоснованія правила несокращаемости. Но если мы возьмемъ такой примѣръ:—«Завтра лошадь, которая прибѣжитъ первою, возьметъ призъ», то увидимъ, что сокращеніе возможно: завтра лошадь, прибѣжавшая первою, возьметъ призъ».

И такихъ примѣровъ, когда логико-грамматическая точка оказывается нелогичною, можно привести множество; каждый учитель, можно сказать съ увѣренностью, наталкивался въ своей практикѣ на неразрѣшимые случаи. Не даромъ одинъ изъ нашихъ ученыхъ говорилъ: «Врядъ ли найдутся два преподавателя русскаго языка, которые, сдѣлавши другъ другу грамматическій разборъ, оцѣнили бы его больше, чѣмъ двойкой». И если такъ относительно преподавателей средней школы, вкусившихъ плоды высшаго образованія, то что же можно требовать отъ лицъ, которыя не вкусили этого плода? И что можно требовать отъ 12—13-лѣтняго философа сельской школы? Профессоръ Кудрявскій говоритъ: «Университетскій преподаватель математики и физики имѣетъ возможность опираться на то, что усвоено

его слушателями въ средней школѣ; въ области грамматики въ университетѣ приходится разрушать тѣ представленія, которыя вынесены слушателями изъ средней школы». Другими словами: школьное преподаваніе грамматики не базируется на научныхъ основахъ.

Логико-грамматическая точка подверглась критикѣ со стороны Потебни; отрицая въ грамматикѣ логическую сторону, онъ пришелъ къ заключенію, что грамматика имѣетъ дѣло только съ формальной стороной языка; въ силу этой формальной точки зрѣнія на грамматику послѣдняя всѣ свои выводы, опредѣленія дѣлаетъ только по формальнымъ признакамъ: подлежащее—слово, отвѣчающее на вопросы кто? что? прилагательное—часть рѣчи, измѣняемая по родамъ, числамъ и падежамъ и т. д. Этотъ взглядъ нашелъ себѣ выраженіе въ грамматикѣ Овсянико-Куликовскаго.

Обращаясь къ начальной школѣ, мы должны признать, что ввести въ нее формальную точку зрѣнія на грамматику нельзя: такая грамматика была бы слишкомъ отвлеченна для того возраста, въ которомъ дѣти находятся въ школѣ. Означенное обстоятельство при несостоятельности логико-грамматической точки послужило поводомъ къ раздающемуся въ послѣднее время требованію совершеннаго уничтоженія грамматики въ курсѣ начальной школы. Но съ такимъ требованіемъ отнюдь нельзя согласиться, во-первыхъ, въ виду образовательнаго значенія грамматики, во-вторыхъ, въ виду ея практическаго значенія, какъ объ этомъ будетъ сказано дальше. Подъ вліяніемъ всѣхъ этихъ фактовъ возникаетъ новое направленіе въ изученіи грамматики, подъ названіемъ элементарно-практическаго, въ силу котораго въ грамматикѣ для начальныхъ школъ оставляется только то, что необходимо для практическихъ цѣлей въ области правописанія, пунктуаціи и стиля. Если мы теперь обратимся къ оффиціальнымъ примѣрнымъ программамъ по русскому языку для начальныхъ школъ 1897 года, то увидимъ, какъ мало онѣ рекомендуютъ грамматическаго матеріала—все сведено до минимума. Ту же точку зрѣнія, въ смыслѣ возможнаго сокращенія грамматическаго матеріала, мы находимъ и въ трудахъ совѣщанія гг. директоровъ народныхъ училищъ Моск. учебн. округа 1901 года.

Такимъ образомъ, и оффиціальная программа и содержаніе самаго предмета суживаютъ изученіе грамматики только соображеніями практическаго характера, за предѣлы котораго и не слѣдуетъ переходить.

Установивъ содержаніе грамматики въ курсѣ начальной школы, укажемъ на то образовательное и практическое ея значеніе, о которомъ только упомянули выше. Ребенокъ еще задолго до поступленія въ школу знакомъ съ родной рѣчью и правильно владѣетъ ею, не изучая грамматики; но такъ онъ владѣетъ ею исключительно въ силу подражанія, *безсознательно*; задачею же школы служитъ сдѣлать сознательнымъ употребленіе формъ родной рѣчи, осмыслить самую рѣчь со стороны ея внѣшняго построенія. Ребенокъ не скажетъ «бѣгутъ мутныхъ ручьи», «Я сидѣлъ домой»; но онъ и не скажетъ, почему же нельзя такъ сказать, почему такъ будетъ неправильно.

Школа, внося сознательность въ міропониманіе ученика вообще, не имѣетъ права оставлять внѣ этой сознательности его рѣчь, какъ одно изъ самыхъ драгоцѣнныхъ началъ въ человѣкѣ. Рѣчь, языкъ—средство общенія людей, орудіе выраженія своего внутренняго духовнаго «я», и было бы глубокимъ противорѣчіемъ стараться внести сознательное отношеніе въ другія области, затрогиваемыя школьнымъ обученіемъ, и въ то же время не постараться внести сознательность въ область рѣчи, которою ученикъ и долженъ свидѣтельствовать о своемъ пониманіи фактовъ и явленій въ другихъ областяхъ.

Наряду съ освѣщеніемъ въ сознаніи ученика фактовъ родной рѣчи должно поставить образовательное значеніе изученія грамматики, какъ средства къ развитію логическаго мышленія. Факты языка—не случайныя явленія, а закономѣрныя. Ученикъ подъ руководствомъ учителя наблюдаетъ факты родной рѣчи, подмѣчаетъ ихъ сходство и различіе, образуетъ грамматическія понятія, дѣлаетъ выводы, устанавливаетъ законы, правила, примѣняетъ ихъ къ новымъ фактамъ живого языка.

Не менѣе важно и практическое значеніе грамматики. Оно заключается прежде всего въ выработкѣ правильной устной и письменной рѣчи. Грамматика, какъ было выяснено, не учитъ языку, но она даетъ формы, употребленіе которыхъ обязательно. Однимъ изъ весьма распространенныхъ недостатковъ дѣтской

рѣчи является употребленіе при им. существ. средняго рода глагола прошедшаго времени въ женскомъ родѣ, напр., «солнце взошла». Только путемъ изученія грамматическихъ формъ можно отучить отъ такого согласованія. Весьма часто дѣти затрудняются въ передачѣ только потому, что не умѣютъ отъ знакомыхъ уже имъ словъ образовать новыя слова путемъ суффиксовъ и путемъ соединенія словъ; такъ для выраженія качества въ меньшей мѣрѣ дѣти употребляютъ описательную форму, напр., они говорятъ: «который немного голубой», вмѣсто *голубоватый;* говорятъ—«который водитъ пчелъ», вмѣсто «пчеловодъ» и т. д. Только указаніемъ на способы образованія словъ для выраженія соотвѣтствующихъ понятій и представленій можно дать въ руки ученика орудіе для правильнаго и краснаго построенія рѣчи. Если помощь грамматики требуется въ выработкѣ правильной устной рѣчи, то еще большую помощь оказываетъ она въ дѣлѣ выработки правильной письменной рѣчи.

Безусловно правилами правописанію не выучишь (подробно объ этомъ дальше); но если вспомнить, что въ нашей орѳографіи смѣшаны принципы фонетическій, этимологическій и историческій, то станетъ понятнымъ, что основать наше правописаніе исключительно на зрительной и моторной памяти, какъ этого желаетъ новое направленіе въ обученіи правописанію, нѣтъ возможности; поэтому нѣтъ возможности обойтись и безъ правилъ, въ какой бы формѣ таковыя не предлагались. Такіе факты нашего правописанія, какъ употребленіе въ именахъ прилагательныхъ окончаній ые, ыя, формы мѣстоименій «онъ» и «онѣ» и многіе другіе требуютъ внесенія элемента сознательности, т.-е правила. Нельзя обойтись безъ правилъ и въ отдѣлѣ о постановкѣ знаковъ препинанія, напр., хотя бы объ употребленіи запятой при обращеніи, при придаточныхъ предложеніяхъ, двоеточія при раздѣленіи понятія и т. д.

Методъ обученія грамматикѣ.

Факты языка — явленія не случайныя, а закономѣрныя; правила и законы языка не выдумываются филологами, а выводятся изъ наблюденій надъ языкомъ. Означенное обстоятельство указываетъ тотъ методъ, которому долженъ слѣдовать учи-

тель при обученіи грамматикѣ. Надо прежде всего предоставить ученикамъ возможность наблюдать факты языка; при этомъ надо помнить, что наблюдать факты языка несравненно труднѣе, нежели наблюдать какой-нибудь предметъ. Въ послѣднемъ часто бываетъ достаточно произвести наблюденіе только одинъ разъ, чтобы получить ясное представленіе; единичнаго же наблюденія надъ фактомъ языка слишомъ мало, потому что эти наблюденія должны повлечь за собою отвлеченіе признаковъ и образованіе понятій. Работа же отвлеченія признаковъ и образованія понятій для еще слабыхъ умственныхъ силъ ученика является очень сложною; поэтому чѣмъ чаще ученикъ будетъ наблюдать опредѣленный фактъ, чѣмъ чаще будетъ дѣлать отвлеченіе, тѣмъ оно будетъ яснѣе.

Матеріаломъ для такихъ наблюденій должна служить образцовая литературная рѣчь, а не тѣ искусственные примѣры, подобранные на данный случай, которые мы встрѣчаемъ у большинства составителей грамматикъ. Наблюденія надъ фактами языка должны завершиться выводомъ, опредѣленіемъ, привести къ понятію. Вся забота учителя при этомъ должна быть направлена къ тому, чтобы ученики *сами* сдѣлали соотвѣтствующій выводъ, сами открыли законъ; помощь учителя должна только направлять мысль ученика, наталкивать на выводъ; но отнюдь недопустимо, чтобы учитель самъ сдѣлалъ выводъ изъ наблюдаемыхъ фактовъ и преподнесъ ученикамъ готовое опредѣленіе. Когда выводъ сдѣланъ, онъ формулируется и повторяется учениками; при этомъ надо избѣгать многократнаго повторенія опредѣленія, такъ какъ каждый учитель, можно сказать съ увѣренностью, наблюдалъ, что чѣмъ чаще повторяется опредѣленіе, тѣмъ съ каждымъ разомъ ученики все болѣе и болѣе путаются въ его выраженіи. Это вполнѣ понятно: чѣмъ больше повторяется опредѣленіе, тѣмъ дальше отодвигается ученикъ отъ наблюдаемыхъ фактовъ и вступаетъ въ область отвлеченнаго мышленія, еще мало доступнаго ему. Лучше вновь произвести полное наблюденіе и вторично сдѣлать выводъ, чѣмъ заставлять механически повторять опредѣленіе. Если опредѣленія трудны вообще и для взрослыхъ, то тѣмъ труднѣе они въ силу своей отвлеченности для дѣтей, особенно въ такой области, какъ грамматика.

Сдѣланный выводъ, какъ общій законъ, тотчасъ же примѣняется учениками къ новымъ фактамъ языка. Этимъ путемъ закрѣпляется въ сознаніи учениковъ сдѣланное пріобрѣтеніе и сверхъ того увеличивается количество наблюденій. Если раньше, при выводѣ грамматическаго положенія, ученики шли отъ частнаго къ общему, отъ единичныхъ фактовъ къ закону, то теперь при упражненіяхъ они идутъ обратно, объясняя общимъ частное, утверждая правиломъ, закономъ отдѣльные факты. Такимъ образомъ въ обученіи грамматикѣ находятъ приложеніе оба метода мышленія—индукція (при наблюденіи и выводѣ) и дедукція (при примѣненіи общаго правила къ отдѣльнымъ фактамъ). Упражненія, надъ которыми ученики показываютъ степень усвоенія выведеннаго грамматическаго положенія, могутъ носить двоякій характеръ: 1) дѣтямъ можетъ даваться готовый матеріалъ, гдѣ они должны указать требуемую грамматическую форму; напр., учениковъ познакомили съ родами им. сущ.; послѣ этого дается рядъ им. сущ. съ требованіемъ опредѣлить родъ каждаго; 2) ученики сами придумываютъ слова и предложенія для новой формы. Работы второго рода предпочтительнѣе, такъ какъ въ нихъ дѣти проявляютъ свое творчество, самодѣятельность; при этомъ желательно, чтобы ученики создавали новую форму, черпая матеріалъ не изъ скудной школьной обстановки, а изъ области впечатлѣній, получаемыхъ и отъ чтенія статей беллетристическаго содержанія и отъ тѣхъ бесѣдъ, что ведетъ учитель изъ области естественной исторіи, географіи, исторіи и т. д. Подобные примѣры будутъ ярче, живѣе, интереснѣе, нежели обычно составляемые: «На столѣ лежитъ перо»; «Мой карандашъ больше твоего». Въ письменныхъ грамматическихъ упражненіяхъ надо избѣгать работъ, носящихъ механическій характеръ шаблоннаго измѣненія словъ, напр. такая: отъ данныхъ имъ прилагательныхъ произвести сравнительную степень. Даются десятки словъ, и ученикъ пишетъ: вкусный—вкуснѣе, теплый—теплѣе, красный—краснѣе и т. д. Сначала ученикъ совершаетъ работу еще сознательно, но затѣмъ механически начинаетъ ставить окончаніе ѣе; и если ему въ серединѣ упражненія встрѣтится прилагательное относительное, то онъ, ничуть не задумываясь, и отъ него произведетъ сравнительную степень и напишетъ деревянный—деревяннѣе, желѣзный—желѣзнѣе. Вредъ подоб-

наго рода упражненій очевиденъ. Эту же работу образованія сравнительной степени можно поставить и иначе: дается рядъ прилагательныхъ; дѣти должны придумать предложенія, въ которыхъ эти прилагательныя были бы поставлены въ сравнительной степени. Грамматическія упражненія нужны, какъ средство закрѣпить пріобрѣтенное знаніе, но нельзя чрезмѣрно увлекаться ими, памятуя, что отъ изученія грамматики до изученія языка, какъ выраженія душевной дѣятельности, очень далеко. Надо помнить при этомъ и тотъ жизненный фактъ, что вышедшіе изъ школы прежде всего забываютъ грамматику и притомъ очень скоро. Такимъ образомъ и время и трудъ, затрачиваемые на изученіе грамматическихъ тонкостей, тратятся напрасно. Это безполезно затраченное время и трудъ можно было бы съ большею пользою употребить на занятія, имѣющія цѣлью ростъ духовнаго развитія питомца.

Разборъ. Въ числѣ средствъ, рекомендуемыхъ для лучшаго усвоенія грамматическихъ положеній, рекомендуется грамматическій разборъ—этимологическій и синтактическій. Практически таковой осуществляется слѣдующимъ образомъ. Ученикъ читаетъ предложеніе «Бѣлый снѣгъ сверкаетъ синимъ огонькомъ»; за чтеніемъ идетъ синтактическій разборъ: снѣгъ—подлежащее, сверкаетъ—сказуемое, бѣлый—опредѣленіе, огонькомъ—обстоятельство образа дѣйствія, синимъ—опредѣленіе; послѣ этого то же предложеніе разбирается этимологически: бѣлый—имя прилагательное качественное, муж. рода, ед. числа, имен. над. снѣгъ—имя сущ., нариц., муж. рода, ед. числа, имен. над.; сверкаетъ—глаголъ, изъявит. накл., наст. врем., ед. числа, 3-го лица и т. д. и т. д.

При этомъ предполагается, что чѣмъ больше терминовъ, номенклатуры въ разборѣ и чѣмъ быстрѣе оперируетъ ученикъ съ этими терминами, тѣмъ лучше, совершеннѣе усвоена грамматика, а вмѣстѣ съ нею и языкъ. Что даетъ ученику такого рода разборъ? Станетъ ли онъ послѣ подобнаго рода разборовъ яснѣе и полнѣе *понимать* разбираемыя предложенія, будетъ ли онъ глубже понимать языкъ? Въ разборѣ подобнаго рода мы заставляемъ ученика отрѣшиться отъ содержанія и сосредоточить все свое вниманіе на формѣ, благодаря чему разборъ пріобрѣтаетъ сухой, отвлеченный характеръ; вслѣдствіе своей отвлечен-

ности онъ и порождаетъ ту скуку и отвращеніе, которыя являются характернымп признаками уроковъ грамматическаго разбора. Не давая матеріала для душевной дѣятельности, разборъ для ученика всегда будетъ представляться безцѣльною работою. И съ этимъ необходимо считаться, потому что, говоря словами В. Шереметевскаго, «главный секретъ искусства обученія чему бы то ни было и заключается именно въ умѣніи снизойти до уровня развитія обучаемаго, взглянуть его глазами на предметъ обученія». Между тѣмъ разбору можно придать и иной характеръ, когда онъ будетъ и работой, углубляющей пониманіе роднаго языка, и понятной для дѣтей. Для этого при разборѣ можно рекомендовать обращать вниманіе на слѣдующія особенности:

1) Значеніе слова и измѣненіе такового при измѣненіи формы слова, напр., столъ, столикъ, столовая, столоваться, столяръ...

Ходить, приходить, уходить, входить...

Особенно надо останавливаться въ этомъ случаѣ на словахъ унизительныхъ, ласкательныхъ, увеличительныхъ и уменьшительныхъ. Въ поэтическихъ произведеніяхъ необходимо останавливаться на эпитетахъ, фигуральныхъ выраженіяхъ и употребленныхъ въ переносномъ значеніи съ выясненіемъ основаній для сдѣланнаго перенесенія. Такъ въ выраженіи «дремлетъ чуткій камышъ» необходимо выяснить эпитетъ «чуткій» и значеніе слова «дремлетъ» по отношенію къ камышу.

Вообще *необходимо всю тяжесть вещественнаго разбора* при объяснительномъ чтеніи (объясненіе словъ и выраженій) *перенести на уроки грамматическаго разбора;* тогда и объяснительное чтеніе пошло бы несравненно успѣшнѣе, такъ какъ все вниманіе можно было бы сосредоточить на смысловомъ разборѣ, не отвлекаясь отъ такового къ выясненію значенія отдѣльныхъ словъ.

2) На взаимную связь членовъ предложенія и особенно на значеніе, придаваемое предлогами.

Дѣти зачастую не понимаютъ употребленія предлога и говорятъ:

«Мы учимся *у школѣ*».

Часто же не умѣютъ произвести согласованія и говорятъ: «широкая поле».

При разборѣ и необходимо обратить вниманіе на согласованіе и управленіе.

«Мы выѣхали въ *темную* ночь».

«Мы выѣхали *темною* ночью». Почему въ первомъ случаѣ прилагательное имѣетъ окончаніе *ую*, а во второмъ *ою?*

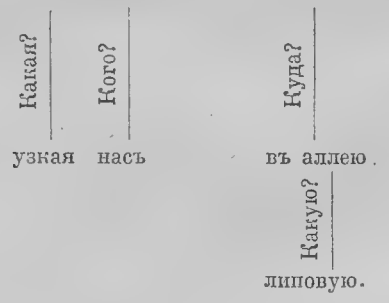
3) Опредѣленіе зависимости однихъ членовъ предложенія отъ другихъ.

Разбирается предложеніе: «Бѣлый снѣгъ сверкаетъ синимъ огонькомъ»; необходимо выяснить, что слово «бѣлый» относится къ слову «снѣгъ»; что слово «огонькомъ» отвѣчаетъ на вопросъ какъ? который необходимо поставить при словѣ «сверкаетъ»; что поэтому слово «огонькомъ» и относится къ слову «сверкаетъ».

Чтобы показать дѣтямъ, что всѣ слова въ предложеніи находятся между собою во взаимной связи, можно заставлять дѣлать графическій разборъ. Пусть дано для разбора предложеніе:

«Узкая дорожка привела насъ въ липовую аллею».

Опредѣляемъ подлежащее и сказуемое и записываемъ ихъ въ одной строкѣ; потомъ опредѣляемъ остальные члены и зависимость ихъ отъ подлежащаго, сказуемаго и другъ отъ друга опредѣляемъ чертою съ поставленнымъ на ней вопросомъ. Приведенное предложеніе приметъ по разборѣ такой видъ:



Путемъ подобнаго разбора дѣти наглядно убѣждаются въ существованіи зависимости между членами предложенія.

4) На сознательное употребленіе формъ родной рѣчи.

«Пролетѣла красивая бабочка»—почему нельзя сказать: «Пролетѣла красив*ое* бабочка?» Какъ сказать, если бы было много бабочекъ?

«Старикъ ловилъ неводомъ рыбу». Видно ли изъ этого предложенія, что старикъ поймалъ рыбу? Какъ измѣнить слово «ловилъ», чтобы видно было, что онъ дѣйствительно поймалъ?

5) Безспорно, что въ дѣлѣ изученія языка важнѣе опредѣлить значеніе слова, нежели его грамматическую форму; значеніе же словъ часто становится только тогда понятнымъ, когда опредѣленъ составъ слова.

Возьмемъ слово «подушка», съ которымъ соединяется у всѣхъ представленіе о предметѣ опредѣленной формы и твердости, который кладется подъ голову во время спанья. Анализъ слова объяснитъ его значеніе; подушка—под-уш-к-а, гдѣ корень *уш (ух)* и приставка *под* указываютъ на происхожденіе названія; подушка—означаетъ предметъ, который кладется подъ ухо.

Такъ же только путемъ словопроизводства можно объяснить значеніе словъ: застѣнчивый, восхищеніе, воспитаніе, поручительство, свидѣтель и т. д.

Правописаніе.

Обученіе правописанію является въ нашей школѣ однимъ изъ самыхъ больныхъ вопросовъ: трудно обученіе ему для учителя, трудно усвоеніе его и для ученика. Одна за другою возникаютъ системы обученія орѳографически правильному письму и одна за другою же рушатся; такъ еще очень недавно мы увлекались системой диктантовъ, видя въ послѣднемъ единственный якорь спасенія отъ безграмотности; потомъ стали увлекаться упражненіями «съ крестиками»; теперь наступилъ періодъ увлеченія списываніемъ. И до сихъ поръ большую часть учебнаго времени въ школѣ отнимаетъ грамматика и особенно правописаніе. Происходитъ это отчасти и отъ малаго знакомства съ принципами русскаго правописанія, отчасти и отъ отсутствія системы, построенной на научныхъ основахъ психо-физіологіи письма. Такія же системы, какъ диктанты, крестики и т. п., случайны и получаютъ главенствующее значеніе только въ силу отсутствія иныхъ средствъ и пріемовъ обученія; за нихъ хватаются, какъ хватается утопающій за соломинку, съ которой и тонетъ.

Принципы, которые лежатъ въ основѣ русскаго правописанія, и которымъ не должны противорѣчить способы и пріемы обученія орѳографіи, слѣдующіе:

1). Принципъ фонетическій (звуковой), сущность котораго въ томъ, что слова пишутся такъ, какъ слышатся, напр.: столъ, рука, карта и т. п.

2) Принципъ историческій (традиціонный), опирающійся на привычку и не имѣющій основаній ни въ произношеніи, ни въ словопроизводствѣ. Такъ мы пишемъ «песокъ», «мелкій» черезъ «е» только въ силу укоренившагося неправильнаго начертанія этихъ словъ, такъ какъ въ древне-славянскомъ языкѣ эти слова писались черезъ «ѣ».

3). Принципъ этимологическій (грамматическій), основываю-

щій то или иное начертаніе на правилѣ, напр., объ употребленій Ѣ въ окончаніяхъ им. существительныхъ, начертаніе формъ «одни» и «одиѣ» и т. д. Что касается правилъ, то между ними немало такихъ, которыя не обоснованы на непреложныхъ законахъ языка и стали таковыми скорѣй по недоразумѣнію. Интересна, напримѣръ, исторія правила объ употребленіи окончаній ЫЕ и ЫЯ въ имен. пад. множ. числа им. прилагательныхъ. До появленія «Россійской грамматики» М. В. Ломоносова означенныя окончанія употреблялись безразлично для мужескаго, женскаго и средняго родовъ. Ломоносовъ обратилъ вниманіе на этотъ фактъ русскаго правописанія, но не нашелъ основаній для разграниченія въ употребленіи означенныхъ окончаній. Приводимъ его подлинныя слова. «Е и Я нерѣдко за едино употребляются, особливо во множественномъ числѣ прилагательныхъ пишутъ *святые* и *святыя*. Сіе различіе буквъ Е и Я въ родахъ именъ прилагательныхъ никакого раздѣленія чувствительно не производитъ: слѣдовательно обоихъ буквъ Е и Я, во всѣхъ родахъ, употребленіе позволяется; хотя мнѣ и кажется, Е приличнѣе въ мужскихъ, а Я въ женскихъ и среднихъ». Такъ рѣшилъ относительно ЫЕ и ЫЯ Ломоносовъ, мужъ науки. Позднѣйшіе составители грамматикъ изъ ломоносовскаго «приличнѣе» создали не только орѳографическое правило, но чуть ли не незыблемый законъ русскаго языка.

Надо добавить, что на практикѣ эти принципы зачастую противорѣчатъ одинъ другому, напр.: лѣзть и лѣстница, копейка и копѣйка, колесо и калачъ (отъ коло) и т. д.

Но помимо нашего малаго знакомства съ принципами русскаго правописанія и отсутствія научно обоснованныхъ пріемовъ обученія орѳографіи, немалую роль въ дѣлѣ насажденія безграмотности у насъ сыграло и господствовавшее заблужденіе, что грамматика учитъ не только языку, но и орѳографически правильному письму. Предполагалось, что достаточно изучить *правила* правописанія, чтобы сдѣлаться орѳографически грамотнымъ; предполагалось, что вслѣдъ за знаніемъ правила должно послѣдовать и умѣніе примѣнить это правило. Такое предположеніе несостоятельно въ своей основѣ: *умѣніе* есть результатъ дѣятельности, *знаніе* же есть особое душевное состояніе. Умѣніе упра-

влять сложной машиной, умѣніе фотографировать еще не есть знаніе устройства и принциповъ работы машины, не есть знаніе химическихъ процессовъ; обратно: знаніе механизма машины, знаніе химическихъ процессовъ не дастъ еще умѣнія управлять машиной, фотографировать. Такимъ образомъ утвержденіе, что грамматика учитъ правильному письму привело къ отожествленію разнородныхъ понятій—знаніе и умѣніе.

Противъ возможности научить орѳографически правильному письму путемъ изученія правилъ говорить и обиліе этихъ правилъ. Если мы откроемъ оглавленіе весьма распространеннаго сборника диктантовъ г. Покровскаго, то увидимъ, что перечень правилъ, на которыя имѣются примѣры въ сборникѣ, занимаетъ шесть страницъ, отпечатанныхъ вдобавокъ мелкимъ шрифтомъ. Всѣхъ §§-овъ, излагающихъ правила правописанія, у г. Покровскаго 160; но если принять во вниманіе, что нѣкоторые параграфы, напр., 145, 152, содержатъ по нѣскольку правилъ (до двѣнадцати въ 145), то количество таковыхъ должно доходить до трехсотъ. А такъ какъ на практикѣ возможно встрѣтиться съ примѣненіемъ любого изъ этихъ трехсотъ правилъ, то придется всѣ ихъ изучить и крѣпко держать въ головѣ. Если теперь пожелать быть строгимъ относительно дидактическаго требованія,—изучать за одинъ разъ не болѣе одного правила,—то на изученіе всѣхъ правилъ правописанія по Покровскому должно затратить 300 уроковъ. Говорить о невозможности затраты такого количества времени на изученіе исключительно правилъ правописанія излишне. Пойдемъ дальше. Допустимъ, что правила изучены, и ученикъ безъ запинки можетъ сказать любое изъ нихъ. Ручается ли это за правильность письма ученика? Вѣдь ученикъ во время письма, желая примѣнить *правило*, можетъ спутать части рѣчи, можетъ невѣрно опредѣлить падежъ, склоненіе, наклоненіе, спряженіе и т. д., можетъ упустить условіе примѣненія правила и т. д., и т. д. А такихъ недоразумѣній при примѣненіи сотенъ правилъ должно быть безконечное множество. Такимъ образомъ грамматика выучитъ правильному письму не въ состояніи.

Чтобы подойти къ разрѣшенію вопроса объ обученіи правильному письму, необходимо прослѣдить, какъ слагается процессъ правильнаго письма у начинающаго и какъ пишемъ мы.

взрослые, уже владѣющіе умѣніемъ писать орѳографически правильно.

Начинающій писать, приступая къ написанію какого-либо слова, напр., «рука», долженъ прежде всего разложить слово на составляющіе его звуки и затѣмъ обозначить ихъ въ томъ же порядкѣ буквами. Это—такъ-называемый фонетическій принципъ письма; но такъ какъ наше письмо основано въ такой же мѣрѣ и на этимологическомъ принципѣ, то ученикъ долженъ припомнить тѣ или иныя правила, чтобы правильно написать; напр., при написаніи слова «вода» онъ долженъ припомнить правило о сомнительныхъ гласныхъ. Въ виду указанныхъ обстоятельствъ правильное письмо для начинающаго является дѣломъ очень сложнымъ и утомительнымъ.

Совершенно иначе совершается процессъ письма у взрослыхъ. При письмѣ, какъ это каждый замѣчалъ на себѣ, мы слѣдимъ только за теченіемъ мысли, а самый процессъ письма совершается нами безсознательно, и правописаніе сдѣлалось для насъ *навыкомъ*. Трудно себѣ представить, до какой степени было бы медленно наше письмо, если бы намъ приходилось при этомъ освѣщать сознаніемъ употребленіе каждой буквы. Тормазился бы и самый процессъ письма, задерживалось бы и теченіе мыслей. *Навыкъ* же, освобождая наше сознаніе отъ необходимости слѣдить за употребленіемъ той или иной буквы, позволяетъ тѣмъ самымъ сосредоточить все вниманіе на содержаніи нашихъ мыслей и въ то же время позволяетъ ускорить самый темпъ писанія. Въ виду указаннаго значенія навыка при правописаніи заботы школы и должны быть направлены къ правильной его выработкѣ. Употребленіе слова «навыкъ» въ отношеніи къ слову «правописаніе» необходимо предполагаетъ, какъ и при всякомъ иномъ навыкѣ, повторяемость письменныхъ упражненій, ведущихъ къ образованію навыка, такъ какъ отъ совершенія дѣйствія только 1—2 раза навыка образоваться не можетъ. Но прежде чѣмъ говорить объ упражненіяхъ, ведущихъ къ образованію навыка правильнаго письма, необходимо сказать нѣсколько словъ о тѣхъ факторахъ, что принимаютъ участіе въ выработкѣ этихъ навыковъ.

Эти факторы слѣдующіе:

1) *Зрѣніе.*

Чѣмъ чаще мы будемъ наблюдать слово «стѣна», тѣмъ легче намъ будетъ запомнить его правописаніе; при письмѣ этого слова его зрительный образъ, хранящійся въ нашемъ сознаніи, поможетъ намъ правильно его воспроизвести на бумагѣ. Если наша зрительная память удержала начертаніе слова «часовой», то при письмѣ этого слова мы будемъ мысленно видѣть всѣ буквы этого слова и не ошибемся въ его написаніи. Вотъ поэтому-то тѣ изъ дѣтей, что много читаютъ, являются и орѳографически болѣе грамотными. Указанное вліяніе чтенія на выработку правильнаго письма послужило для нѣкоторыхъ педагоговъ основаніемъ для построенія системы обученія правописанію почти исключительно на чтеніи и разборѣ читаемаго. Такъ въ статьѣ Житомірскаго въ № 8 «Педагогическаго Сборника» за 1895 годъ мы читаемъ: «Въ ряду разнообразныхъ орудій борьбы съ безграмотностью *первое* и самое важное, это—чтеніе». «Путемъ постояннаго *чтенія* можно хорошо выучиться писать безъ всякаго знанія грамматики». Нельзя не видѣть въ данномъ случаѣ чрезмѣрнаго увлеченія чтеніемъ: *навыкъ письма*, какъ двигательный процессъ, можетъ образоваться только *письмомъ же*, т.-е. отъ движенія руки. Зрительная же память первенствующаго значенія имѣть не можетъ; она только можетъ облегчать обученіе правописанію, давая правильные зрительные образы словъ. Въ цѣляхъ возможности видѣть чаще правильное начертаніе словъ весьма желательно, какъ это практикуется въ американскихъ школахъ, употребленіе справочныхъ орѳографическихъ словарей. Пусть каждый ученикъ во время затрудненій при письмѣ какого-либо слова справляется съ начертаніемъ этого слова въ словарѣ. Этимъ предотвращается возможность сдѣлать ошибку, укрѣпивъ ее зрѣніемъ и движеніемъ руки,—зло, которое исправить будетъ весьма затруднительно. Въ нѣкоторыхъ школахъ Сѣверной Америки, какъ это свидѣтельствуетъ Е. Яжулъ, толстый справочникъ занимаетъ почетное мѣсто на отдѣльномъ столикѣ, и каждый ученикъ во время затрудненій при исполненіи письменныхъ работъ имѣетъ право подойти и справиться о начертаніи затруднившаго его слова. Съ этою же цѣлью предотвращенія ошибокъ весьма желательно широкое употребленіе пастѣнныхъ

орѳографическихъ таблицъ, напр., съ словами, имѣющими ъ въ корнѣ, съ парѣчіями и т. п. Съ этою же цѣлью необходимо, чтобы учитель самъ писалъ на доскѣ слова, представляющія какую-либо трудность въ начертаніи, напр., естествовѣдѣніе, чувствовать, мѣстничество и т. д.

2) *Слухъ.*

Однимъ изъ принциповъ, лежащихъ въ основѣ нашего письма, какъ уже говорилось, является принципъ фонетическій, такъ какъ многія слова пишутся такъ, какъ произносятся, напр., рука, поле, писать и т. д.; поэтому необходимо озаботиться о томъ, чтобы слуховая память дѣтей сохраняла образы правильнаго произношенія; съ этой цѣлью необходимо, чтобы учитель произносилъ слова ясно, отчетливо, правильно, особенно окончанія, часто съѣдаемыя при разговорѣ; къ такому же произношенію надо пріучать и учениковъ. Если слуховая память ученика сохранила порядокъ звуковъ въ словахъ *сердце*, *окрестность*, *солнышко*, и т. п., то при письмѣ этихъ словъ онъ и воспроизведетъ ихъ въ этомъ же сохранившемся въ его сознаніи порядкѣ.

3) *Органъ рѣчи*

Значеніе этого фактора въ нашей рѣчи видно изъ слѣдующаго примѣра: въ незнакомомъ городѣ вы спрашиваете, какъ пройти къ дому N. Вамъ говорятъ: «Пройдите одинъ кварталъ прямо, сверните налѣво, во второмъ кварталѣ третій домъ на правой рукѣ, съ зеленой крышей». Можно съ увѣренностью сказать, что вы не только внимательно выслушаете, но и повторите шопотомъ или вслухъ сказанное—безсознательно на помощь слуху вы призовете и голосовыя связки. Если теперь, идя въ указанномъ направленіи, вы забудете маршрутъ, то, можно съ увѣренностью сказать, вы остановитесь и начнете *повторять* сказанное вамъ, и голосовыя связки, совершивши опредѣленную цѣпь сокращеній, повторятъ ее при возстановленіи одного изъ звеньевъ этой цѣпи. Вотъ поэтому-то дѣти очень часто при письмѣ совершенно безсознательно шепчутъ—они призываютъ на помощь слуховой памяти память движенія голосовыхъ связокъ. Поэтому и необходимо, чтобы ученики отчетливо произносили слова, не пропуская звуковъ, не вставляя лишнихъ, договаривая окончанія словъ. Ученики знаютъ, напримѣръ, что надо говорить *отсюда*, а говорятъ *отседа;* это только потому, что такое произношеніе

вырывается невольно въ силу создавшейся привычки со стороны слуха и голосовыхъ связокъ.

4) *Навыкъ руки.*

Здѣсь мы подходимъ къ вопросу о такъ-наз. двигательной или, какъ ее называютъ, моторной памяти. Ея значеніе въ нашей жизни очень велико, но на нее до послѣдняго времени обращалось сравнительно мало вниманія; ей стало отводиться видное мѣсто только съ успѣхами ученія о мускульномъ чувствѣ. Для выясненія значенія двигательной памяти обратимся къ примѣрамъ. Погруженные въ собственныя мысли, мы идемъ домой по знакомой дорогѣ, безсознательно дѣлая всѣ повороты и обходя всѣ препятствія, которыхъ даже не замѣчаемъ. Привыкши жить на одной улицѣ, мы часто, послѣ переѣзда на новую квартиру, забывшись, идемъ на старую квартиру. Если мы привыкли писать букву *д* съ крючкомъ вверхъ, то для насъ будетъ большимъ трудомъ исполнить требованіе писать ее крючкомъ внизъ. Особенно характерный примѣръ приводитъ нѣмецкій педагогъ Лай. Онъ говоритъ о скрипачѣ, съ которымъ во время игры случались припадки эпилепсіи. Онъ совершенно терялъ сознаніе, но продолжалъ играть ту же пьесу, соблюдая тактъ и темпъ. Онъ могъ продолжать игру только потому, что его рука во время неоднократнаго повторенія мелодіи привыкла къ опредѣленному ряду движеній и продолжала ихъ и при потерѣ музыкантомъ сознанія. Каждый изъ насъ можетъ припомнить множество случаевъ изъ собственной жизни, когда онъ сдѣлалъ что-либо, какъ говорятъ, машинально, въ силу привычки къ укоренившимся движеніямъ.

Если мы теперь отъ этихъ фактовъ ежедневной жизни, уясняющихъ сущность и значеніе въ нашей жизни моторной памяти, обратимся къ вопросу о значеніи ея въ дѣлѣ обученія правописанію, то должны будемъ констатировать, что чѣмъ чаще будетъ упражняться рука въ *правильномъ* написаніи какого-либо слова, тѣмъ съ большею увѣренностью можно будетъ сказать, что при письмѣ на память мы не сдѣлаемъ въ этомъ словѣ ошибки. Поэтому-то и необходимо возможно чаще упражнять дѣтей въ письмѣ орѳографически правильнаго текста.

Суммируя сказанное о факторахъ, принимающихъ участіе въ дѣлѣ образованія навыка правильнаго письма, мы приходимъ къ слѣдующему выводу: *ученикъ все время долженъ видѣть ор-*

орографически-правильный текстъ; все время долженъ слышать отчетливую правильную рѣчь; все время долженъ отчетливо выговаривать слова, все время долженъ упражняться въ писаніи орфографически-правильнаго текста. Всѣми средствами ученика не должно допускать до ошибки; пусть его зрѣніе, слухъ, рука воспитываются исключительно на правильномъ текстѣ. Даже одинъ разъ сдѣланная ошибка является зломъ, такъ какъ ведетъ къ навыку повторить ее; отучить же отъ разъ образовавшагося навыка несравненно труднѣе, нежели создать вновь какой-либо навыкъ.

Выяснивъ роль факторовъ, принимающихъ участіе въ навыкѣ письма, перейдемъ къ разсмотрѣнію упражненій, ведущихъ къ образованію навыка. Въ таковымъ относятся: диктантъ, списываніе, письмо заученнаго наизусть, орѳографическія задачи, устный орѳографическій разборъ.

Диктантъ. Самымъ распространеннымъ упражненіемъ, практикующимся въ нашихъ школахъ для выработки орѳографически правильнаго письма, является диктантъ. Было время, которое нашъ знаменитый педагогъ Шереметевскій окрестилъ «диктаноманіей», когда считалось, что орѳографически правильному письму можно научить только путемъ диктантовъ; полагали, что внѣ диктанта нѣтъ спасенія. Появились сотни различныхъ сборниковъ для диктовокъ; авторы методикъ и методическихъ указаній детально разрабатывали вопросъ о диктантѣ, посвящая ему цѣлыя главы съ десятками страницъ. Диктанты дѣлались не только каждый день, но по нѣсколько разъ въ день, какъ этого требовали нѣкоторые методисты.

Диктантъ, вмѣстѣ съ грамматикой, заполнили почти все время школьнаго обученія и почти не оставили мѣста для чтенія и стилистическихъ работъ. Но надежды, возлагавшіяся на диктантъ, не оправдались; оканчивающіе школу писали и пишутъ, какъ это подтверждается многими свидѣтельствами, крайне безграмотно. Диктантъ до такой степени сросся съ нашей школой, что, очевидно, еще долгое время будетъ служить однимъ изъ распространенныхъ упражненій; по крайней мѣрѣ до тѣхъ поръ, пока его не изгонятъ изъ экзаменаціонныхъ требованій. Въ виду этого на вопросѣ о диктантѣ и необходимо остановиться подробнѣе.

Различаютъ диктанты: звуковой, объяснительный, предупредительный, повѣрочный.

Звуковой диктантъ находитъ примѣненіе на первыхъ ступеняхъ обученія письму. Производится онъ такъ: сначала диктуемая фраза (2—3 слова) разлагается на отдѣльныя слова—какое первое слово? второе? Затѣмъ каждое слово разлагается на составляющіе его звуки, опредѣляются необходимыя для написанія буквы (напр., *е* или *ъ*, *и* или *і*, *з* или *с* и т. д.). Потомъ предложеніе повторяется еще разъ и пишется. На послѣдующихъ ступеняхъ къ звуковому анализу словъ при диктантѣ слѣдуетъ прибѣгать только при словахъ, трудныхъ въ произношеніи, напр., безыскусственный, чувствованіе и т. п.

Упражненія въ звуковомъ диктантѣ находятъ оправданіе въ томъ, что наше письмо основано и на слуховыхъ воспріятіяхъ (фонетическій принципъ); поэтому и является необходимость въ воспитаніи слуха, въ правильномъ анализѣ по слуху словъ.

Необходимо только позаботиться о томъ, чтобы диктуемыя предложенія не представляли того винегрета, который мы находимъ у составителей сборниковъ диктантовъ, когда дѣти принуждены писать: Щи кислы, нога велика, пчела жалитъ и т. п. Всякая работа интересна только тогда, когда она осмысленна: поэтому для звукового диктанта либо надо ставить работы, подобныя указаннымъ въ отдѣлѣ о стилистическихъ упражненіяхъ, или диктовать коротенькіе разсказы послѣ предварительнаго чтенія и объясненія.

Объяснительный диктантъ производится слѣдующимъ образомъ: учитель диктуетъ, одинъ изъ учениковъ пишетъ на доскѣ, остальные—въ тетрадяхъ. Когда на доскѣ будетъ написано предложеніе, идетъ сравненіе написаннаго на доскѣ съ написаннымъ въ тетрадяхъ. При этомъ учитель спрашиваетъ, почему надо написать такъ или иначе слова, въ которыхъ допущены ошибки; такимъ образомъ писаніе диктанта сопровождается послѣдующими объясненіями основаній того или иного начертанія. Изъ того, что говорилось раньше о факторахъ, принимающихъ участіе въ образованіи навыка правильнаго письма, ясно, что объяснительный диктантъ имѣетъ за собой крупный недостатокъ: ученика допускаютъ сдѣлать ошибку, фиксируютъ ее зрѣніемъ, укрѣпляютъ движеніемъ руки, а потомъ начинаютъ исправлять

и объяснять, почему написано невѣрно. Въ силу указаннаго недостатка этотъ видъ диктанта и не можетъ быть рекомендованъ для упражненій въ правильномъ письмѣ.

Въ предупредительномъ диктантѣ, въ противоположность объяснительному, ученики пишутъ только послѣ того, какъ выспрошено и объяснено начертаніе словъ, въ правильномъ написаніи конхъ учениками возможно сомнѣваться. Производится предупредительный диктантъ слѣдующимъ образомъ: учитель произноситъ предложеніе, заставляетъ повторить и подвергаетъ разбору, гдѣ заставляя сдѣлать подробный звуковой анализъ слова, гдѣ требуя только дѣленія на слоги, гдѣ спрашивая только объ окончаніи, гдѣ самъ обращая вниманіе на особенность въ начертаніи и т. д. Потомъ предложеніе вновь повторяется и пишется на доскѣ и въ тетрадяхъ. Безспорно, что при такомъ способѣ писанія диктанта количество ошибокъ должно быть весьма ограниченнымъ. Здѣсь въ образованіи навыка правильнаго написанія принимаютъ участіе слуховыя и двигательныя впечатлѣнія и сознаніе. Поэтому эта форма диктанта и является допустимою при условіи, что ученику дѣйствительно не дадутъ возможности сдѣлать ошибку.

Провѣрочный диктантъ, какъ это слѣдуетъ изъ самаго названія, служитъ для провѣрки умѣнія учениковъ орѳографически правильно писать. При провѣрочномъ диктантѣ ученики пишутъ, какъ умѣютъ, учитель отбираетъ тетради, подчеркиваетъ ошибки, раздаетъ тетради, дѣлаетъ классную провѣрку.

Если нельзя было признать цѣлесообразнымъ практикованіе объяснительныхъ диктантовъ, когда сдѣланная ошибка тотчасъ исправляется, то тѣмъ менѣе можно признать цѣлесообразнымъ провѣрочный диктантъ, когда между написаніемъ и исправленіемъ проходитъ длинный промежутокъ времени, и когда на ошибку обращается особенное вниманіе, какъ бы съ тѣмъ, чтобы видъ ея надолго запечатлѣлся въ памяти ученика. Провѣрочные диктанты — зло: они ведутъ къ укрѣпленію безграмотности.

Если нѣтъ возможности по какимъ-либо мотивамъ совершенно отказаться отъ провѣрочныхъ диктантовъ, то надо всѣми способами уменьшать количество ихъ; при этомъ необходимо провѣрочному диктанту предпосылать предупредительные, гдѣ

затрогивались бы тѣ же правила, на которыя предполагается сдѣлать и провѣрочный диктантъ.

Въ періодъ наибольшаго увлеченія диктантомъ, когда онъ клался во главу угла при обученіи правописанію, авторы методикъ, изыскивая новые способы къ его постановкѣ, создали цѣлый рядъ правилъ, которымъ долженъ былъ слѣдовать учитель при диктантѣ; часто эти правила мелочны, противорѣчивы, не имѣютъ подъ собою основаній, выдуманы; эти правила опутывали учителя, какъ паутина муху, и не давали возможности свободной работы; всякое отступленіе отъ нихъ считалось нарушеніемъ системы, которое препятствовало достиженію цѣли—правильному письму. Такъ одни требовали произношенія, какъ говорятъ, другіе—какъ напечатано; третьи допускали умышленное искаженіе словъ. Если взять трудъ собрать воедино всѣ когда-либо рекомендованныя правила, которыхъ долженъ держаться учитель при диктантѣ, то получится такой хаосъ, что нельзя будетъ понять, что и какъ *можно* диктовать и чего и какъ *нельзя*.

Оставляя въ сторонѣ всѣ эти выдуманныя правила, считаемъ нужнымъ сказать только относительно выбора матеріала для диктовокъ (при этомъ имѣется въ виду диктантъ предупредительный, какъ единственная пріемлемая его форма) и его продолжительности.

Для диктовокъ необходимо брать цѣлыя статьи, а не диктовать отдѣльныя предложенія, не находящіяся между собою въ связи. Вермишель примѣровъ не даетъ цѣлостнаго впечатлѣнія, а потому и не можетъ возбудить интереса. Если при этомъ диктовать примѣры, искусственно создаваемые «на правило» составителями «систематическихъ» сборниковъ диктантовъ, то можно говорить только о вредѣ дѣлу изученія живой рѣчи. Напримѣръ, у Смирновскаго мы находимъ такія милыя фразы на употребленіе «ѣ» въ мѣстоименіяхъ: «Нѣкто купилъ нѣчто у нѣкотораго человѣка». Если по какимъ-либо соображеніямъ или обстоятельствамъ учитель будетъ диктовать отдѣльныя предложенія, то надо брать ихъ изъ произведеній нашихъ писателей, выбирая наиболѣе яркія и художественныя. Изящная красивая фраза, яркій образъ, выражаемый ею, произведутъ болѣе сильное впечатлѣніе и введутъ въ обиходъ живой образцовой рѣчи. Этимъ до нѣко-

торой степени парализуется вредъ оторванности отдѣльныхъ диктуемыхъ предложеній. Въ отношеніи продолжительности диктанта надо принять во вниманіе напряженность вниманія при этой работѣ: ученикъ долженъ запомнить диктуемое, долженъ опредѣлить, какъ написать каждое слово, долженъ припомнить всѣ относящіяся къ диктуемому правила. Поэтому ни въ коемъ случаѣ нельзя допускать, чтобы диктантъ продолжался цѣлый часъ: напряженная часовая работа ослабитъ вниманіе и припоминаніе и поведетъ къ ошибочному начертанію, т.-е. работа не будетъ достигать цѣли.

Списываніе. О списываніи, какъ средствѣ, ведущемъ къ образованію навыка правильнаго письма, говорится во всѣхъ методикахъ; но до сихъ поръ ему не придавали рѣшающаго значенія—таковое, согласно господствовавшему взгляду, принадлежало диктанту. И только въ послѣднее время на него обращаютъ большее вниманіе и даже ставятъ на первое мѣсто въ дѣлѣ выработки правильнаго письма, основываясь на громадномъ значеніи въ нашей жизни двигательныхъ впечатлѣній. Въ противоположность диктанту, основывающему навыкъ правильнаго письма на слуховыхъ представленіяхъ, въ списываніи навыкъ письма основывается на зрительныхъ и двигательныхъ представленіяхъ, которыя, какъ извѣстно, дольше и крѣпче удерживаются въ нашей памяти, чѣмъ представленія слуховыя.

При списываніи въ образованіи навыка принимаютъ участіе: 1) зрительныя цвѣтовыя впечатлѣнія, 2) зрительныя, соединенныя съ движеніями глазъ отъ разсматриванія внѣшняго вида буквъ, 3) двигательныя отъ самаго совершенія процесса письма. Но для того, чтобы списываніе принесло желательные результаты, его нельзя практиковать такъ безсистемно, какъ это зачастую дѣлается въ нашихъ школахъ; нельзя, обращаясь къ ученикамъ, сказать: откройте книги на такой-то страницѣ и списывайте такую-то статью. Списываніе должно вестись въ опредѣленной системѣ, а потому классная книга для чтенія для этого рода работъ употребляться не можетъ, такъ какъ матеріалъ для нея выбирается независимо отъ интересовъ обученія правописанію.

Для цѣлей списыванія должна служить спеціально составленная книга, въ которой статьи для списыванія (статьи, а не отдѣль-

ныя фразы) были бы составлены такъ, чтобы въ нихъ ученики находили практику; при этомъ самыя правила, выведенныя изъ наблюденій надъ живой рѣчью, должны сообщаться въ системѣ, принятой при составленіи книги для списыванія. Предназначенная для списыванія статья предварительно прочитывается съ учениками съ краткимъ выясненіемъ ея содержанія; сознательное отношеніе къ слову со стороны содержанія ведетъ къ лучшему усвоенію и его внѣшней формы. Послѣ этого предлагается ученикамъ списываніе этой статьи. Конечно, и въ этомъ случаѣ ученики могутъ надѣлать ошибокъ, и эти ошибки при списываніи будутъ не меньшимъ зломъ, чѣмъ при диктантѣ.

Поэтому передъ самымъ процессомъ списыванія необходимо обратить особенное вниманіе учениковъ на тѣ случаи написанія, при которыхъ возможно ожидать ошибки; такъ, гдѣ ученики уже знакомы съ правилами правописанія, необходимо выспрашивать, почему употреблена та или иная форма; этимъ мы внесемъ элементъ сознательности въ механическую работу списыванія. Работа списыванія можетъ задаваться и на домъ. На другой день идетъ классная повѣрка работы: учитель выспрашиваетъ, какъ и почему написано то или другое слово. При этомъ нѣтъ надобности останавливаться непремѣнно на каждомъ словѣ; только то, что можетъ поселить сомнѣніе, и спрашивается.

Въ вопросѣ о списываніи важно, чтобы ученики списывали не «буквы» словъ, а цѣлыя слова, такъ какъ только при этомъ условіи у нихъ запечатлѣется полный зрительный образъ слова; списываніе же по отдѣльнымъ буквамъ такого полнаго зрительнаго образа слова не даетъ, и такая работа никакой цѣнности не представляетъ.

Письмо заученнаго напзусть. Къ письму заученнаго напзусть можно относиться только отрицательно. Авторы методикъ рекомендуютъ сначала выучить стихотвореніе или басню для произношенія, потомъ дать ее для разучиванія въ орѳографическомъ отношеніи.

Представимъ себѣ ученика, разучивающаго для правильнаго написанія стихотвореніе Плещеева «Весна».

«Ужъ таетъ»—*е* «снѣгъ»—*ъ*, передъ твердымъ знакомъ *г*, запятая. «Бѣгутъ»—*ъ*, «ручьи»—запятая, «въ окно повѣяло»

послѣ *в—ъ*, на концѣ *о* и т. п. Иначе *разучивать* онъ не можетъ. Такъ какъ для этого рода упражненій даются стихотворенія и басни, то можно судить, что останется отъ нихъ послѣ такого разучиванія; результатомъ должно быть только охлажденіе чувства, создаваемаго стихотвореніемъ, только уменьшеніе интереса къ художественному произведенію, только потеря его обаянія; сверхъ того, разучиваніе по приведенному образцу должно потребовать затраты большого количества энергіи со стороны ученика. Говорить же о пользѣ писанія заученнаго наизусть можно было бы только въ томъ случаѣ, если бы это упражненіе ручалось за безошибочное воспроизведеніе текста разученнаго, чего въ данномъ случаѣ быть не можетъ. Всякая же ошибка, особенно допущенная при сознательномъ отношеніи къ слову, какъ это должно быть при ошибкахъ въ этого рода упражненіяхъ, должна повести къ повторенію этой ошибки въ дальнѣйшемъ. Гораздо проще и полезнѣе заставить учениковъ списать заученное стихотвореніе съ книги, при чемъ не пострадаетъ и само его содержаніе и, кромѣ того, глазъ будетъ видѣть правильное начертаніе, а рука воспроизведетъ его,—и въ результатѣ больше шансовъ на выработку навыка правильнаго письма.

Орѳографическія задачи. Сущность орѳографическихъ задачъ заключается въ томъ, что ученикъ на основаніи изученныхъ правилъ долженъ рѣшить, какое надо употребить окончаніе, какую написать букву, либо произвести слова отъ данныхъ словъ, гдѣ нашло бы примѣненіе одно изъ изученныхъ правилъ правописанія, и т. п. Такими задачами снабжены почти всѣ грамматики и, сверхъ того, существуютъ отдѣльные сборники грамматическихъ задачъ.

Существовали между задачами и такія, гдѣ умышленно искажались слова, и дѣти должны были исправить неправильное начертаніе въ правильное (это такъ-наз. какографія). Въ настоящее время эти задачи единодушно осуждены всѣми педагогами, какъ упражненія антипедагогическія: нельзя ошибками учиться правильности.

Въ настоящее время особенными симпатіями пользуются задачи съ пропущенными буквами, замѣняемыми вопросительными знаками и крестиками. Въ защиту этого рода упражненій приводятъ то соображеніе, что ученики при ихъ исполненіи

должны остановиться вниманіемъ на словѣ съ пропущенной буквой, подумать и *сознательно* написать ту или иную букву.

Посмотримъ, къ чему должно это привести. Пусть ученикъ списываетъ предложеніе: «А въ избушк? у старушк? огонекъ горитъ». Подумавши, ученикъ можетъ рѣшить, что надо написать въ обоихъ случаяхъ ѣ,—и напишетъ. Такимъ образомъ и зрѣніемъ, и движеніемъ, и сознаніемъ укрѣпитъ ошибочное начертаніе. Несравненно полезнѣе будетъ дать ученику возможность видѣть правильную орѳограмму, воспроизвести ее и освѣтить сознаніемъ, нежели допускать до возможности всѣми средствами укрѣпить неправильное начертаніе.

Что же касается утвержденія, что ученики должны подумать, то въ данныхъ упражненіяхъ они исключительное вниманіе обращаютъ только на тѣ слова, въ которыхъ есть пропуски буквъ; остальныя же слова списываются механически, что во всякомъ случаѣ недопустимо. Къ этому необходимо прибавить еще и отсутствіе связи между списываемыми предложеніями—вредъ, о которомъ уже говорилось.

Къ подобнаго же рода задачамъ относятся упражненія съ двойными буквами, напр., «народъ толпился на паперт$\frac{ѣ}{и}$».

Устный орѳографическій разборъ. Производится устный орѳографическій разборъ слѣдующимъ образомъ: при чтеніи статьи учитель либо выспрашиваетъ, почему употреблена та или иная орѳограмма, либо обращаетъ вниманіе на то или иное начертаніе, объясняя его правильность. Такъ какъ при этомъ глазъ получаетъ впечатлѣнія отъ правильныхъ начертаній словъ и, сверхъ того, это правильное начертаніе освѣщается сознаніемъ, то подобнаго рода разборъ причинить вреда не можетъ; но въ то же время онъ не можетъ принести и существенной пользы въ дѣлѣ образованія навыка *письма*, потому что при этихъ упражненіяхъ именно и нѣтъ *письма*, т.-е. двигательныхъ впечатлѣній. Если же послѣ такого разбора статью дать для списыванія, то польза будетъ безусловно существеннѣе въ силу присоединенія къ сознанію и зрительнымъ впечатлѣніямъ и впечатлѣній двигательныхъ.

Какое же изъ означенныхъ упражненій должно быть признано наилучшимъ для выработки навыка правильнаго письма? Уже изъ того, что было сказано, напрашивается выводъ, что

наилучшимъ методомъ научения орѳографически правильному письму должно быть признано списываніе, какъ имѣющее въ основѣ правильныя зрительныя и двигательныя впечатлѣнія, самыя ясныя и крѣпкія. Къ такому же выводу, путемъ сравнительной оцѣнки методовъ обученія правописанію, пришелъ и упомянутый выше нѣмецкій педагогъ Лай. Сущность его изслѣдованій заключалась въ слѣдующемъ: 3000 учениковъ были раздѣлены на нѣсколько группъ, каждая изъ нѣсколькихъ классовъ, ученики всѣхъ классовъ одной и той же группы исполняли одну и ту же работу на листкахъ; листки отбирались, провѣрялись, выводилось среднее количество ошибокъ на одного ученика. Для этихъ опытовъ Лаемъ были составлены новыя слова, изъ отдѣльныхъ слоговъ, не заключающія въ себѣ содержанія, безсмысленныя; этимъ имѣлось въ виду поставить всѣхъ учениковъ въ одинаковыя условія, такъ какъ на умѣніе правильно написать слово оказываетъ вліяніе и степень знакомства съ нимъ; поэтому при постановкѣ опыта съ словами, заключающими опредѣленное содержаніе, могло оказаться, что одни слова знакомы однимъ ученикамъ, другія—другимъ. Судить о результатахъ изслѣдованія въ этомъ случаѣ было бы весьма затруднительно.

Въ постановкѣ же Лая всѣ слова были ученикамъ незнакомы.

Работы каждой группы состояли въ слѣдующемъ:

1-я группа: ученики слушаютъ произносимыя учителемъ слова съ сомкнутымъ ртомъ, потомъ пишутъ.

2-я группа: ученики произносимыя учителемъ слова повторяютъ шопотомъ и затѣмъ пишутъ.

3-я группа: ученики повторяютъ слова громко.

4-я группа: ученики съ сомкнутымъ ртомъ (про себя) читаютъ слова по выставленной на доскѣ таблицѣ; таблица принимается, и ученики пишутъ слова напзусть.

5-я группа: ученики выставленныя слова читаютъ шопотомъ.

6-я группа: слова читаются учениками по таблицѣ громко.

7-я группа: ученики нѣсколько разъ *списываютъ* слова съ прописи съ шопотнымъ ихъ произношеніемъ; потомъ тѣ же слова пишутся ими напзусть.

Опытъ далъ слѣдующіе результаты:

1-я	группа	3,04	ошибокъ	на	одного	ученика.
2-я	»	2,69	»	»	»	»
3-я	»	2,25	»	»	»	»
4-я	»	1,22	»	»	»	»
5-я	»	1,02	»	»	»	»
6-я	»	0,95	»	»	»	»
7-я	»	0,54	»	»	»	»

Ученикъ первой группы могъ руководствоваться исключительно слуховыми впечатлѣніями—писалъ диктантъ—и сдѣлалъ наибольшее количество ошибокъ; съ присоединеніемъ къ слуховымъ впечатлѣніямъ сначала слабыхъ, а потомъ энергичныхъ движеній органовъ рѣчи (2-я и 3-я группа) количество ошибокъ уменьшается. Соотвѣтствующій выводъ напрашивается самъ собою: диктуя, заставляйте громко повторять диктуемое.

Въ опытѣ четвертой группы ученики въ усвоеніи начертанія руководствовались зрительными впечатлѣніями, присоединяя къ нимъ въ опытахъ пятой и шестой группъ движенія органовъ рѣчи. И эти ученики оказались несравненно грамотнѣе учениковъ первыхъ трехъ группъ. Отсюда съ несомнѣнностью слѣдуетъ, что если школа имѣетъ цѣлью не только учить, но и выучивать правильному письму, то она должна основывать таковое не на слуховыхъ, а на зрительныхъ впечатлѣніяхъ, предоставляя ученику возможность чаще наблюдать и читать орѳографически правильный текстъ.

Переходя къ опытамъ седьмой группы, мы наблюдаемъ наивысшую степень грамотности—немного болѣе $^1/_2$ ошибки на ученика. Такая высокая степень успѣшности можетъ быть объяснена только наличностью новаго фактора, принявшаго участіе въ образованіи навыка правильнаго письма—впечатлѣній отъ движенія руки, упражнявшейся на списываніи правильнаго текста.

Такимъ образомъ и теоретическія разсужденія и экспериментальное изслѣдованіе Лая, подтвержденное впослѣдствіи аналогичными изслѣдованіями другихъ педагоговъ, приводятъ къ выводу, что списываніе—лучшее средство для пріобрѣтенія навыка орѳографически правильнаго письма. Этотъ методъ списыванія съ правильнаго текста положенъ въ основу обученія

правописанію въ американской школѣ, совершенно изгнавшей диктантъ, какъ негодное средство.

Далѣе опыты Лая коснулись и вопроса о томъ, при спнсываніи съ какого текста—печатнаго или рукописнаго—дѣлается меньше ошибокъ. Оказалось, что меньше ихъ при спнсываніи съ рукописнаго текста. Нетрудно и объяснить этотъ фактъ: въ данномъ случаѣ зрительныя и двигательныя впечатлѣнія совпадаютъ и тѣмъ подкрѣпляютъ другъ-друга.

Резюмируя все сказанное объ обученіи правописанію, должно признать, что въ основу его должно быть положено *списываніе* съ орѳографически правильнаго текста, предпочтительнѣе рукописнаго. Въ цѣляхъ же разнообразія упражненій возможно практиковать и диктантъ (исключительно предупредительный), и орѳографическія задачи, и устный орѳографическій разборъ. Но эти упражненія не должны быть преобладающими; диктантъ же и орѳографическія задачи могутъ практиковаться только при условіи недопущенія при нихъ ошибочнаго начертанія.

Славянское чтеніе.

Значеніе славянскаго чтенія въ курсѣ начальной школы обусловливается прежде всего тѣмъ, что славянскій языкъ есть языкъ церкви, языкъ богослуженія, и на школѣ лежитъ обязанность сдѣлать этотъ языкъ понятнымъ народнымъ массамъ, такъ какъ черезъ это послѣднія могутъ сознательно относиться къ церковнымъ службамъ и молитвословіямъ. Второе значеніе славянскаго чтенія обусловливается традиціонною любовью русскаго народа къ чтенію Евангелія, Апостола и другихъ церковныхъ книгъ—фактъ, съ которымъ необходимо считаться и школѣ, такъ какъ зачастую успѣшность школьнаго обученія оцѣнивается родителями учениковъ по успѣшности въ чтеніи славянскаго текста. Чтеніе церковныхъ книгъ еще надолго будетъ любимымъ чтеніемъ крестьянина, и школа должна озаботиться о томъ, чтобы это чтеніе у него было сознательнымъ.

Въ виду указаннаго высокаго значенія славянскаго чтенія—какъ языка церкви и какъ языка книгъ, гдѣ народъ ищетъ разрѣшенія вопросовъ нравственности и религіи—было бы желательно, чтобы преподаваніе его въ начальной школѣ было поручено законоучителямъ, какъ авторитетамъ въ дѣлѣ толкованія священнаго писанія. Толкованія же учителя, какъ некомпетентнаго лица, могутъ быть не только неполными, но и неточными, неправильными, и могутъ удалить читающаго отъ истины.

Славянскій языкъ, имѣя особенности въ алфавитѣ и стилѣ, все-же очень сходенъ съ русскимъ языкомъ; поэтому обученіе чтенію славянскаго текста можетъ свободно начаться по прохожденіи учениками русскаго букваря, т.-е. въ концѣ перваго или началѣ второго полугодія. При этомъ возможна полная постепенность въ нарастаніи трудностей. Такъ какъ большинство буквъ славянскаго алфавита сходно съ таковыми же буквами русскаго алфавита, то обученіе славянскому чтенію и должно начаться съ чтенія отдѣльныхъ словъ и выраженій изъ подобныхъ буквъ.

На второй ступени вводятся слова и изреченія съ буквами, отличающимися по начертанію отъ русскихъ, но означающихъ одинъ и тотъ же звукъ, напр., ѕ, ѡ и др.

На третьей ступени дѣти читаютъ слова и изреченія съ буквами, представляющими особенности славянскаго алфавита,— ѿ, ꙁ, ѱ, ѵ.

Особенностями славянскаго текста являются надстрочные знаки, изъ которыхъ ученики должны быть ознакомлены только съ удареніями и титлами.

Требованіе соблюдать при чтеніи славянскаго текста ударенія можно предъявлять только по ознакомленіи съ таковымъ при русскомъ чтеніи; до этого же времени при неправильной постановкѣ ударенія учитель или говоритъ, что читаемое слово такъ не произносится, или, при неумѣніи класса правильно произнести, произноситъ самъ и требуетъ повторенія.

Ознакомленіе съ титлами ведется слѣдующимъ образомъ. Учитель пишетъ на доскѣ полностью какое-либо слово, употребляющееся подъ титломъ, и предлагаетъ прочитать его; затѣмъ останавливаетъ вниманіе учениковъ на томъ, что нѣкоторыя слова по-славянски печатаются сокращенно, съ пропускомъ буквъ, который обозначается особымъ значкомъ—титломъ; послѣ этого рядомъ съ написаннымъ на доскѣ полностью словомъ пишетъ его подъ титломъ. Подобнымъ же образомъ разбирается еще нѣсколько словъ, послѣ чего ученики упражняются въ чтеніи изреченій съ словами подъ титлами.

Весьма желательно имѣть въ классѣ настѣнную таблицу чаще встрѣчающихся словъ подъ титлами съ напечатанными рядомъ этими же словами полностью. Понемногу, благодаря таблицѣ, глазъ ученика привыкъ бы различать эти слова *).

Чтеніе славянскаго текста, въ противоположность чтенію русскаго текста, должно производиться, какъ напечатано, а не согласно принятому произношенію. Замѣчено, что на первыхъ порахъ ученики и по-русски читаютъ, какъ напечатано; поэтому, если обученіе славянскому чтенію началось рано, то побуждать учениковъ къ произношенію, согласно буквенному изображенію, не приходится. Если же ученики и по-славянски будутъ читать.

*) Подобная таблица составлена авторомъ методики.

какъ по-русски, согласно принятому произношенію, то бороться съ этимъ можно только путемъ настойчиваго требованія произносить слова въ соотвѣтствіи съ ихъ буквеннымъ составомъ.

Немаловажное значеніе въ дѣлѣ выработки правильнаго чтенія славянскаго текста имѣетъ образцовое чтеніе самого учителя; чѣмъ чаще онъ будетъ давать ученикамъ образцы такового, тѣмъ скорѣе пріобрѣтутъ, путемъ подражанія, навыкъ правильнаго чтенія и ученики.

Необходимо замѣтить, что чтеніе славянскаго текста въ первое время представляетъ для учениковъ работу весьма трудную, требующую значительнаго напряженія вниманія; поэтому уроки славянскаго чтенія не могутъ на первое время продолжаться цѣлый часъ. Лучше читать чаще, но меньше; въ противномъ случаѣ, помимо утомленія вниманія и вялости работы, можно воспитать отрицательное отношеніе къ славянскому чтенію, какъ къ работѣ непосильной.

Съ первыхъ же упражненій въ чтеніи славянскаго текста необходимо пріучать учениковъ и къ сознательному отношенію къ читаемому. Послѣ того, какъ слово или изреченіе прочитаны правильно, учитель выспрашиваетъ его значеніе. Учить же дѣтей, какъ это иногда практикуется, сначала правильному механическому чтенію, а затѣмъ сознательному, отучая отъ создавшейся уже привычки механическаго произношенія словъ, крайне непедагогично, какъ объ этомъ говорилось при обученіи чтенію вообще.

Что касается передачи грамматическихъ формъ славянскаго языка соотвѣтствующими имъ формами русскаго языка, то это производится исключительно практическимъ путемъ. Наблюдая постоянно, что славянскія формы ста, глагола, увидѣ... передаются формами русскаго прошедшаго времени, ученики очень скоро привыкаютъ передавать формы аориста; такъ же легко, путемъ ли разбора на доскѣ спеціальныхъ примѣровъ, путемъ ли передачи формъ во время чтенія и перевода, ученики практически знакомятся съ передачей и другихъ чаще встрѣчающихся формъ славянскаго языка, напр., причастій, дательнаго самостоятельнаго.

Въ славянскомъ чтеніи не такъ важенъ точный дословный переводъ, какъ пониманіе содержанія читаемаго, такъ какъ именно пониманіе содержанія и отвѣчаетъ тѣмъ значеніямъ предмета, о которыхъ говорилось при началѣ этой главы. Въ виду

этого необходимъ строгій выборъ матеріала для чтенія,—тѣмъ болѣе, что число уроковъ, которое школа можетъ отвести славянскому чтенію, значительнымъ быть не можетъ. Многое, какъ напр., большая часть Евангелія Іоанна, многіе псалмы и др., совершенно недоступны дѣтскому пониманію; поэтому и нельзя признать педагогичнымъ часто практикующійся пріемъ чтенія Евангелія подъ рядъ.

Примѣрно матеріаломъ для чтенія на каждый годъ можетъ служить слѣдующее:

1-й годъ: отдѣльныя слова, изреченія, краткія молитвы.

2-й годъ: молитвы, Евангеліе (преимущественно Матѳея), особенно Евангелія воскресныя, праздничныя и носящія повѣствовательный характеръ.

3-й годъ: Евангелія поучительныя, избранныя мѣста изъ Апостола, Часослова, Псалтири.

Главною цѣлью при славянскомъ чтеніи является выясненіе содержанія читаемаго отрывка; отсюда слѣдуетъ, что и пріемы выясненія содержанія будутъ тѣ же, что и при объяснительномъ чтеніи произведеній на русскомъ языкѣ. Общій планъ урока славянскаго чтенія можетъ быть поэтому таковъ:

1) Предварительная бесѣда, въ которой или предлагается дѣтямъ вспомнить о томъ событіи, о которомъ будетъ читаться, или дѣлается сообщеніе, вводящее въ пониманіе предполагаемаго къ чтенію отрывка; напр., передъ чтеніемъ Евангельскаго разсказа о принятіи Закхеемъ Іисуса Христа необходимо выяснить отношеніе іудеевъ къ мытарямъ. Словомъ, бесѣда должна находиться въ тѣсной связи съ читаемымъ текстомъ.

2) Чтеніе всего отрывка либо учителемъ, либо лучшими изъ чтецовъ, чтобы дать образецъ для подражанія.

3) Чтеніе отрывка по *логическимъ* частямъ (чтеніе по отдѣльнымъ стихамъ недопустимо) съ переводомъ словъ и выраженій, съ выясненіемъ содержанія, пересказомъ и выводомъ мысли (заглавіе) каждой прочитанной части.

4) Выводъ главной мысли отрывка и его пересказъ.

5) Повторное чтеніе худшихъ чтецовъ съ обращеніемъ особаго вниманія на формы славянскаго языка и ихъ передачу формами русскаго языка.

ПРИМѢРНЫЕ УРОКИ

ПО

РУССКОМУ ЯЗЫКУ.

ПЕРВЫЙ УРОКЪ.

Разложеніе рѣчи на слова.

«Жили на свѣтѣ два брата: Иванъ-Большой и Иванъ-Маленькій. Захотѣлось имъ достать себѣ коверъ-самолетъ».

Учитель спрашиваетъ, кто изъ учениковъ слышалъ о коврѣ-самолетѣ и что это за коверъ. При незнаніи учениковъ учитель самъ объясняетъ сказочное свойство ковра-самолета.

«Стали братья искать человѣка, который сказалъ бы имъ, какъ найти коверъ-самолетъ. Приходитъ къ братьямъ Мужичокъ съ ноготокъ и говоритъ, что коверъ-самолетъ зарытъ далеко въ лѣсу подъ высокимъ дубомъ. Братья стали просить Мужичка, чтобы онъ пошелъ съ ними и показалъ, гдѣ зарытъ коверъ-самолетъ. Мужичокъ съ ноготокъ согласился, и братья пошли съ нимъ».

«Долго они шли. Захотѣлось братьямъ пить, а воды кругомъ достать нельзя. Тогда Мужичокъ съ ноготокъ сказалъ, что вода тотчасъ явится, нужно только Ивану-Большому сказать одно слово—вода».

— Что нужно было сдѣлать Ивану-Большому?

— Сказать слово «вода».

— Сколько нужно сказать словъ?

— Одно слово.

— Какое нужно сказать слово?

— Вода.

— Ты будешь Иванъ-Большой. Скажи громко слово, которое нужно сказать Ивану-Большому.

— Вода.

— Повтори ты... ты... ты.

Повторяются вопросы: сколько словъ нужно было сказать? Какое?

«И какъ только Иванъ-Большой сказалъ слово *вода*, тотчасъ изъ земли показалась вода. Всѣ напились и пошли дальше. Долго они шли. Захотѣлось братьямъ ѣсть. Тогда Мужичокъ съ ноготокъ сказалъ, что обѣдъ появится, если сказать два слова: «столикъ, накройся».

— Что нужно сдѣлать?

— Сказать два слова.

— Какія, скажи?

— Столикъ, накройся.

Опрашивается еще нѣсколько учениковъ.

«Но эти слова нужно было сказать такъ: одно слово долженъ сказать Иванъ-Большой, а другое—Иванъ-Маленькій».

— Кто помнитъ, сколько словъ нужно сказать?

— Два.

— Какія?

— Столикъ, накройся.

— Какъ ихъ нужно сказать?

— Одно слово долженъ сказать Иванъ-Большой, а другое—Иванъ-Маленькій.

Выбираются два ученика, имъ назначаются роли Ивана-Большого и Ивана-Маленькаго и предлагается произнести фразу «столикъ, накройся», какъ требуется въ сказкѣ. Это всегда удается послѣ незначительныхъ усилій. Къ такому же произношенію по ролямъ привлекаются все новыя и новыя пары.

— Какое первое слово?

— Столикъ.

— Какое второе слово?

— Накройся.

Опрашивается нѣсколько учениковъ.

«Какъ только братья сказали, какъ научилъ ихъ Мужичокъ съ ноготокъ, изъ земли вышелъ столъ, а на немъ стоялъ обѣдъ. Братья и Мужичокъ пообѣдали и легли спать. Выспавшись, пошли всѣ дальше. Подошли они къ рѣкѣ; надо переходить на другую сторону, а моста и лодки нѣтъ. Тогда Мужичокъ съ ноготокъ сказалъ, что нужно сказать три слова: широкая рѣка, пропусти. Первое слово долженъ сказать Иванъ-Большой, второе—Иванъ-Маленькій, третье—Мужичокъ».

— Сколько нужно сказать словъ?

— Три.

— Какія?

Широкая рѣка, пропусти.

Производится такое же произношеніе по ролямъ, съ вызовомъ нѣсколькихъ троекъ.

— Какое первое слово? второе? третье?

Опрашивается возможно больше ученпковъ.

«Какъ только они такъ сказали, рѣка разступилась, и всѣ перешли на другую сторону и пошли дальше».

Примѣчанія къ первому уроку. Приведенный урокъ можетъ быть раздѣленъ на два самостоятельныхъ урока: первый заканчивается раздѣленіемъ на слова фразы: столикъ, накройся. Второй урокъ въ этомъ случаѣ начинается повтореніемъ сказки, послѣ чего, прежде ея продолженія, ученикамъ могутъ быть даны для разложенія 2—4 двухсловныя фразы.

Терминъ «слово» вводится безъ его объясненія, такъ какъ съ понятіемъ «слово» дѣти всегда знакомы еще до поступленія въ школу: часто въ ссорѣ словами они говорятъ: повтори-ка, какое ты сказалъ «слово»? Иногда они устраиваютъ игру—угадывать задуманныя слова. Ознакомленіе съ терминомъ «рѣчь» откладывается на нѣсколько уроковъ, пока дѣти не освоятся съ школой.

Количество словъ въ первыхъ раздѣляемыхъ предложеніяхъ предпочтительнѣе говорить: въ противномъ случаѣ ученики будутъ на первыхъ порахъ долго путаться и сбиваться. 2—3 фразы «съ подсказываніемъ» ущерба самодѣятельности не принесутъ, но зато введутъ дѣтей въ пониманіе при дальнѣйшемъ дѣленіи.

Послѣ раздѣленія фразы «широкая рѣка, пропусти», если первый урокъ дѣлится на два, ученикамъ предлагается нѣсколько новыхъ фразъ для разложенія.

ВТОРОЙ УРОКЪ.

Разложеніе слова на слоги.

Урокъ начинается повтореніемъ вкратцѣ всей сказки.

«Братья перешли рѣку и пошли полемъ. Долго они шли и подошли, наконецъ, къ высокой каменной стѣнѣ. Въ стѣнѣ была сдѣлана желѣзная дверь; на двери висѣлъ большой замокъ.

Мужичокъ съ ноготокъ и говоритъ, что надо сказать слово «замокъ», и тогда замокъ упадетъ, и дверь отворится. Только нужно сказать это слово такъ: одну половинку слова долженъ сказать Иванъ-Большой, а другую—Иванъ-Маленькій».

— Какое нужно сказать слово?

— Замокъ.

— Какъ его нужно сказать?

— Одну половинку нужно сказать Ивану-Большому, а другую—Ивану-Маленькому.

Какъ и въ первомъ урокѣ съ фразами, дѣленіе слова производится по ролямъ нѣсколькими парами учениковъ.

— Какая первая половинка? Какая вторая?

«Какъ только братья сказали, какъ научилъ ихъ Мужичокъ съ ноготокъ, замокъ упалъ, дверь отворилась, они прошли черезъ дверь и увидѣли на горѣ густой-густой лѣсъ, въ которомъ и былъ зарытъ коверъ-самолетъ.

Братья и Мужичокъ взошли на гору, вошли въ лѣсъ и подошли къ высокому дубу, подъ которымъ былъ зарытъ коверъ-самолетъ. Мужичокъ съ ноготокъ сказалъ здѣсь братьямъ, что нужно сказать слово «самолетъ», и тогда коверъ самъ выйдетъ изъ-подъ земли. Только нужно сказать это слово по частямъ: первую долженъ сказать Иванъ-Большой, вторую—Иванъ-Маленькій, третью—Мужичокъ съ ноготокъ».

Дѣленіе слова опять производится по ролямъ нѣсколькими тройками учениковъ.

— Какая первая часть? вторая? третья?—опрашивается нѣсколько учениковъ.

«И какъ только они сказали, какъ велѣлъ Мужичокъ, изъ земли вылетѣлъ коверъ-самолетъ и повисъ на дубѣ. Братья хотѣли взять его, но вдругъ сдѣлалось темно, такъ что ничего не стало видно».

Примѣчанія ко второму уроку. Терминъ «слогъ» на этомъ урокѣ не вводится, какъ не вводился терминъ «рѣчь», чтобы не портить иллюзіи сказки; эти, какъ и другіе термины, могутъ быть введены на первомъ же урокѣ по окончаніи сказки. Дѣленіе перваго слога производилось на «половинки», а не на части, такъ какъ слово «половинка» дѣтямъ знакомо изъ обыденной жизни; познакомивъ же съ дѣлимостью слова вообще, можно дѣлить и

на части. Даже при дѣленіи слова «самолетъ» можно заставлять дѣлить «на половинки», такъ какъ дѣти каждую часть предмета называютъ половинкой. Называя третью часть «половинкой», мы не будемъ укрѣплять невѣрнаго представленія, а только воспользуемся имѣющимся у дѣтей представленіемъ. До выясненія же правильнаго представленія о половинѣ, трети и т. д. на урокахъ ариѳметики еще долго, а потому дѣти до этого времени всегда будутъ часть предмета называть половинкой.

По окончаніи этой части сказки дѣтямъ могутъ быть предложены 2—3 легкихъ слова для дѣленія на части.

ТРЕТІЙ УРОКЪ.

Ознакомленіе со звукомъ.

Урокъ начинается краткимъ повтореніемъ сказки.

«Вдругъ въ темнотѣ услышали братья сзади звукъ колокола».

— Что услышали?

— Звукъ колокола.

— Какой это звукъ? (Что слышно, когда ударяютъ въ колоколъ? Какъ звучитъ колоколъ?).

— Бомъ...

— Повтори... повтори...

«Потомъ услышали братья спереди звукъ колокольчика».

— Какой это звукъ?

— Динь-динь...

— Повтори... повтори...

«Потомъ изъ-за деревьевъ стали раздаваться разные звуки. Изъ-за одного дерева услышали они звукъ ааа...»

— Какой они услышали звукъ? Скажите всѣ. Скажи ты одинъ.

«Изъ-за другого дерева услышали они звукъ ууу...»

— Повторите всѣ. Повтори ты... ты...

«Потомъ услышали они звукъ, какъ жужжитъ муха».

— Кто знаетъ, какой звукъ слышится, когда муха жужжитъ?

— Жжжж...

«Потомъ услышали братья звукъ ссс...»

— Повторите всѣ. Повтори ты... ты... Такъ же вводятся и другіе звуки, напр., *ш*, *р* (рычаніе собаки).

«Братья очень испугались и упали на землю. Тогда Мужичокъ съ поготокъ постучалъ палкой по дубу, и стало опять тихо и свѣтло, а коверъ-самолетъ упалъ съ дуба передъ братьями. Братья и Мужичокъ съ поготокъ сѣли на коверъ и сказали: «Домой». Коверъ поднялся надъ лѣсомъ, и братья прилетѣли на немъ домой. Здѣсь Мужичокъ съ поготокъ простился съ братьями и ушелъ. Такъ братья достали коверъ-самолетъ и летали на немъ, куда хотѣли».

ЧЕТВЕРТЫЙ УРОКЪ.

Выдѣленіе звуковъ.

— Слушайте: ужъ. Кто видалъ ужа?

Всегда поднимается нѣсколько рукъ съ заявленіемъ, когда и гдѣ видѣли ужа.

Если есть картина, то хорошо на ней показать ужа.

— Слушайте: ууууужжж... ууужжж...

— Что слышится вначалѣ: уууж?..

— У.

— Произнесите всѣ громко. Произнеси ты.

— Слушайте: ууужжжж...что слышится въ концѣ: ужжж...?

— Ж.

— Повторите всѣ. Повтори ты... ты...

— Такъ въ словѣ «ужъ» что слышится вначалѣ? въ концѣ?

— Какая же первая часть?

— У...

— Вторая?

— Ж...

— Слушайте: ууу... Что слышится въ началѣ?

— У...

— Въ концѣ?

— У...

— Значитъ, «У» можно раздѣлить на части?

— Нѣтъ.

— Жжж... Что слышится въ началѣ? въ концѣ? Можно ли «ж» раздѣлить на части?

Подобнымъ же образомъ дѣлается анализъ еще одного-двухъ словъ, напр., оса, Маша.

— Можно ли «у» раздѣлить на части? А «ж», «с», «а», «ш?»

— Нельзя.

— Такія части словъ, которыя нельзя дѣлить, наз. *звуками*.

— Ууужжж... Какой первый звукъ? второй?

Можно ли раздѣлить на части «о»?

— Нельзя.

— Какъ поэтому будемъ называть «о»?

— Звукъ.

— Назовите еще звуки?

— с, а, ш, ж.

ПЯТЫЙ УРОКЪ.

Сліяніе звуковъ.

— У. Что это будетъ?

— Звукъ.

— Ж. Это что будетъ?

— Звукъ.

— Почему «у» и «ж» будутъ звуки?

— Потому что ихъ нельзя раздѣлить на части.

— Слушайте: *у* (пауза) *жс*,—сколько я сказалъ звуковъ? Какой первый? второй?

— Какъ я сказалъ звуки «у» и «ж»—вмѣстѣ или отдѣльно?

— Отдѣльно.

— Кто сумѣетъ сказать вмѣстѣ, сразу?

Если дѣти затруднятся сразу слить эти звуки въ слово, то можно поступить слѣдующимъ образомъ: заставить тянуть первый звукъ и по взмаху руки прибавить второй. Это производится нѣсколько разъ, при чемъ «у» тянется все меньше и меньше: ууууж..., уууж..., уж..., уж.

— Кто же сумѣетъ сказать сразу?

— Ужъ.

— Какое получилось слово?

— Ужъ.

— Слушайте: *у*, *ш*, *и*. Какой первый звукъ? второй? третій?

— Какъ я ихъ сказалъ?
— Отдѣльно, врозь, по одному.
— Кто сумѣетъ сказать вмѣстѣ?
Слѣдуетъ проработка, подобно приведенной.

ШЕСТОЙ УРОКЪ.

Ознакомленіе съ буквой. Чтеніе слова „ау".

Если въ школѣ принятъ букварь, гдѣ есть картинка, изображающая заблудившагося въ лѣсу мальчика, то урокъ начинается съ выясненія содержанія картинки, при чемъ конечною цѣлью выясненія будетъ выводъ, что мальчикъ кричитъ «ау». Если же подобной картинки нѣтъ, то учитель спрашиваетъ, какъ кричатъ въ лѣсу, когда заблудятся. Ученики знакомы уже изъ жизни съ тѣмъ, что при этомъ кричатъ «ау».

— Аааууу... Какой первый звукъ? второй?
— Скажите всѣ первый звукъ.
— Ааа...
— Теперь смотрите, какъ въ книжкахъ печатается звукъ «а».

Учитель показываетъ карточку съ буквой «а». Слѣдуетъ описаніе внѣшняго вида буквы.

— Запомните, этотъ значокъ обозначаетъ звукъ «А» и называется буквой.
— Что у меня въ рукѣ?
— Буква.
— Какая?
— А.
— Слушайте: ааа... Что это—звукъ или буква?
— Звукъ.
— Какой?
— А.
— Это что? (Показывается карточка).
— Буква.
— Какъ она называется?
— А.
— Кто скажетъ: *звукъ* можно видѣть или слышать?
— Слышать.

— А *букву*—видѣть или слышать?

— Видѣть.

— Кто же теперь скажетъ, какое различіе между звукомъ и буквой?

— Звукъ можно слышать, а букву можно видѣть.

Опять обращается вниманіе на букву «А» и предлагается найти ее между другими карточками.

Послѣ этого ученики знакомятся такимъ же порядкомъ съ буквой «у».

Учитель ставитъ на планку доски букву «А».

— Какая это буква?

— А.

Ставитъ рядомъ букву «у».

— Это какая буква?

— У.

— Какая первая буква? вторая?

— Что же вышло вмѣстѣ?

— Ау.

Если слово сразу прочитано не будетъ, то учитель заставляетъ тянуть «а», сказавъ, что когда онъ палочкой перейдетъ на другую букву, то чтобы и ученики, не отрываясь голосомъ, тянули ее. Такъ повторяется нѣсколько разъ, при чемъ «а» тянется меньше и меньше. Можно поступить иначе. Учитель беретъ въ руки карточки съ буквами «а» и «у» и вторую букву держитъ сзади первой. Потомъ заставляетъ тянуть «а», предупредивъ, что при появленіи «у» нужно тянуть «у», не отрываясь голосомъ.

— Какое же слово мы прочитали?

— Ау.

— Кто сумѣетъ набрать его? Какую нужно найти первую букву? Вторую? Вѣрно ли составлено слово? Читай!

Примѣчанія къ 6-му уроку. Такъ какъ этотъ урокъ является *первымъ*, на которомъ ученики знакомятся съ буквой и читаютъ слово, то многія части, какъ это намѣчено въ бесѣдахъ, опущены. Въ противномъ случаѣ урокъ вышелъ бы громоздкимъ и непосильнымъ для еще слабаго дѣтскаго вниманія.

СЕДЬМОЙ УРОКЪ.

Объяснительное чтеніе статьи «Желѣзнодорожный сторожъ».

(Вешніе Всходы, ч. 3-я, Д. И. Тихомирова).

Чтеніе заглавія: Желѣзнодорожный сторожъ.

— Какія обязанности желѣзнодорожнаго сторожа?

— Онъ долженъ осматривать путь, не поврежденъ ли онъ; подавать сигналъ, когда есть опасность; встрѣчать и провожать поѣзда.

— Какъ же онъ подаетъ сигналы поѣзду?

— Если нѣтъ опасности, сторожъ держитъ зеленый флагъ, а ночью зеленый фонарь; если же есть опасность, то онъ держитъ красный флагъ, а ночью красный фонарь.

Чтеніе всей статьи учителемъ или однимъ изъ лучше читающихъ учениковъ.

Чтеніе 1-й части:

«По окатамъ заоблачныхъ горъ змѣею вьется желѣзная дорога. Въ узкомъ, глубокомъ ущельѣ перекинутъ мостъ черезъ пропасть. На днѣ пропасти гремитъ горный потокъ. Вблизи моста—будка,—тамъ живетъ сторожъ съ женой и кучей дѣтей».

— Гдѣ проходитъ желѣзная дорога?

— По скаламъ заоблачныхъ горъ.

(Объясненіе слова «заоблачныхъ» горъ.)

— Черезъ что долженъ былъ пройти поѣздъ?

— По мосту, черезъ пропасть.

— А что на днѣ пропасти находилось?

— Горный потокъ.

— Почему же будка сторожа была поставлена около моста?

— Потому что это мѣсто было опасное: мостъ могло повредить, и тогда поѣздъ упалъ бы въ пропасть.

Чтеніе 1-й же части.

— О чемъ же говорится въ этой части?

— О томъ, гдѣ проходитъ желѣзная дорога.

— Какъ можно озаглавить эту часть?

— Мѣстность, по которой проходила желѣзная дорога.

Чтеніе 2-й части:

«Темная, холодная осенняя ночь. Въ горахъ—страшная буря съ проливнымъ дождемъ. Обошелъ сторожъ свой участокъ, вернулся къ будкѣ, стоитъ на крылечкѣ съ фонаремъ въ рукахъ,—поджидаетъ почтоваго поѣзда. Чутко прислушивается сторожъ; зорко смотритъ онъ въ ту сторону, откуда долженъ показаться поѣздъ; а притти долженъ поѣздъ съ другой стороны ущелья. Вдругъ, среди завыванія бури и рокота разыгравшагося потока, сторожъ слышитъ страшный шумъ, трескъ, грохотъ,—точно скала обрушилась въ пропасть. Чуя недоброе, сторожъ бросается на полотно дороги, бѣжитъ по шпаламъ и съ ужасомъ видитъ на мѣстѣ моста мрачную, зіяющую бездну. Знаетъ сторожъ, что поѣздъ вотъ-вотъ прилетитъ и низвергнется въ пропасть, унося съ собой сотни людей. Что тутъ дѣлать? Ущелье обрывисто, глубоко,—какъ разъ въ потемкахъ сорвешься; да и потокъ грозенъ,—захватитъ, унесетъ съ собою».

— Когда все это происходило?

Осенью, ночью.

— Какова была погода?

— Была сильная буря, шелъ проливной дождь.

А гдѣ въ такую непогоду находился сторожъ?

На крыльцѣ около будки.

Почему же?

— Онъ ожидалъ поѣзда.

— Откуда онъ долженъ былъ прійти?

— Съ другой стороны пропасти, изъ-за моста.

Что услышалъ сторожъ, когда дожидался поѣзда?

— Страшный шумъ, трескъ, грохотъ, будто скала обрушилась въ пропасть.

— Что подумалъ и сдѣлалъ онъ?

— Онъ подумалъ, что случилось какое-нибудь несчастіе, и бросился бѣжать къ мосту.

— Что же онъ увидалъ?

— Онъ увидалъ, что мостъ обрушился въ пропасть.

— О чемъ онъ въ это время подумалъ?

— О томъ, что скоро придетъ поѣздъ, провалится въ пропасть и погибнетъ много народу.

— Почему же онъ не могъ предупредить?

— Онъ находился на другой сторонѣ пропасти; склоны были обрывистые, на днѣ бѣжалъ большой потокъ; перебраться было нельзя.

Повтореніе чтенія 2-й части.

— О чемъ говорится въ этой части?

— О томъ, какъ обрушился въ пропасть мостъ.

— Какъ озаглавить эту часть?

— Обвалъ моста ночью въ пропасть.

Чтеніе 3-ей части:

«Но раздумывать некогда. Привязалъ сторожъ фонарь къ своему поясу, перекрестился: рѣшился онъ перебраться на другую сторону ущелья. Среди глубокаго мрака, подъ проливнымъ дождемъ, спускается онъ на дно пропасти, цѣпляясь за выступы скалъ: ноги скользятъ, а порывы вѣтра, того и гляди, сбросятъ внизъ, въ ущелье. Но слава Богу: сторожъ ужъ на днѣ пропасти. Кое-какъ перебирается онъ черезъ грозный потокъ; съ нечеловѣческими усиліями карабкается вверхъ къ полотну желѣзной дороги. Всѣ руки въ крови; но сторожъ этого не замѣчаетъ. Вотъ онъ и взобрался. Во весь духъ бѣжитъ по полотну—поѣзду навстрѣчу. Три фонаря, какъ глазища чудовища, ужъ виднѣются невдалекѣ. Сторожъ бѣжитъ все впередъ и впередъ, размахивая краснымъ фонаремъ.

Машинистъ замѣтилъ сигналы, поѣздъ уменьшаетъ ходъ. Остановился поѣздъ на разстояніи двухъ десятковъ саженъ отъ пропасти. Спасено двѣсти пятьдесятъ человѣческихъ жизней».

— Что рѣшилъ сдѣлать сторожъ?

— Перебраться на другую сторону пропасти.

— Легко это было сдѣлать?

— Нѣтъ, трудно: онъ могъ оборваться и разбиться; потокъ могъ его унести, и онъ утонулъ бы.

— Значитъ, чѣмъ онъ рисковалъ?

— Своей жизнью.

— Удалось ли сторожу спасти поѣздъ?

— Да, поѣздъ остановился въ 20 саженяхъ отъ пропасти.

— Почему было важно спасти поѣздъ?

— Тамъ было много людей—250 человѣкъ.

Опять чтеніе 3-ей части.

— О чемъ говорится въ этой части?

— О томъ, какъ сторожъ спасъ поѣздъ отъ обвала въ пропасть.

— Какъ озаглавить эту часть?

— Спасеніе сторожемъ поѣзда отъ обвала въ пропасть.

Книги закрываются.

— О комъ мы прочитали?

— О желѣзнодорожномъ сторожѣ.

— Что же мы о немъ прочитали?

— Какъ онъ спасъ людей въ поѣздѣ отъ гибели.

— Чѣмъ онъ самъ при этомъ рисковалъ?

— Своею жизнью.

— Обязанъ ли былъ сторожъ спасать людей, рискуя своей жизнью?

— Да, обязанъ.

— Почему же?

— Онъ нанялся на дорогу, чтобы осматривать путь и предупреждать объ опасности.

— Слушайте: когда люди исполняютъ то, что обязаны, должны сдѣлать, то тогда про нихъ говорятъ, что они исполнили свой долгъ, свою обязанность.

— Какъ теперь можно сказать: о чемъ говорится въ прочитанной статьѣ?

— Въ статьѣ говорится о томъ, какъ желѣзнодорожный сторожъ исполнилъ свой долгъ—спасъ отъ гибели людей въ поѣздѣ, рискуя своей жизнью.

— Чему же научаетъ насъ эта статья?

— Какъ должны и мы исполнять свои обязанности, свой долгъ.

Примѣчанія къ 7-му уроку. Заглавіе частей по ихъ установленіи записываются на доскѣ. Вопросы намѣчены только основные; наводящіе вопросы зависятъ отъ характера ученическихъ отвѣтовъ; ихъ можетъ и не быть. По прочтеніи статьи ученикамъ можетъ быть дана стилистическая работа: составить скелетъ статьи. Скелетъ занимаетъ среднее между планомъ и краткимъ разсказомъ: планъ только намѣчаетъ этапы, ничего не говоря о содержаніи; краткій разсказъ передаетъ *все* въ сжатой формѣ. Скелетъ передаетъ только существенное изъ содержанія. Скелетъ прочитанной статьи приблизительно можетъ быть таковъ: черезъ мостъ надъ пропастью проходитъ желѣзная дорога. Ночью отъ сильнаго ливня мостъ обрушился передъ проходомъ поѣзда. Сторожъ, рискуя собственной жизнью, перебрался черезъ пропасть и быстрый потокъ и остановилъ сигналомъ поѣздъ.

Въ той же книгѣ «Вешнихъ Всходовъ» есть статья «Рулевой», гдѣ приводится аналогичный случай исполненія долга,

съ тою только разницей, что рулевой погибаетъ. По прочтеніи этой статьи можетъ быть предложена стилистическая работа: сравнить обѣ статьи—указать ихъ сходство и различіе.

Тамъ же есть статья «Водополье», гдѣ говорится тоже объ исполненіи долга, но уже болѣе высокаго—нравственнаго: парень въ разливъ по доброй волѣ спасаетъ застигнутыхъ водопольѐмъ. Сопоставленіе всѣхъ трехъ означенныхъ статей представляетъ прекрасный матеріалъ для выясненія понятія «долгъ», «обязанность».

ВОСЬМОЙ УРОКЪ.

Объяснительное чтеніе басни «Волкъ и Журавль».

Чтеніе заглавія. Предварительная бесѣда (желательнѣе по картинѣ), при чемъ обращается вниманіе на кровожадность волка и значеніе длиннаго клюва у журавля.

Чтеніе всей басни учителемъ.

Чтеніе 1-й части:

«Что волки жадны, всякій знаетъ:
Волкъ, ѣвши, никогда
Костей не разбираетъ.
Зато на одного изъ нихъ пришла бѣда:
Онъ костью чуть не подавился.
Не можетъ Волкъ ни охнуть, ни вздохнуть:
Пришло хоть ноги протянуть!»

— Что про волковъ вообще здѣсь сказано?

— Они жадны.

— Откуда это слѣдуетъ?

— Когда волкъ ѣстъ, онъ никогда не разбираетъ костей, а ѣстъ съ ними.

— Что отъ этой жадности случилось съ однимъ волкомъ?

— Онъ чуть не подавился костью.

— Что отъ этого могло быть съ нимъ?

— Онъ могъ умереть.

— А въ баснѣ какъ объ этомъ сказано?

— «Пришло хоть ноги протянуть».

— Каково же было волку?

— Очень плохо.

— Какъ про это въ баснѣ сказано?

— «Не можетъ волкъ ни охнуть, ни вздохнуть».

— Сдѣлайте заглавіе этой части въ видѣ вопроса.

— Какая бѣда случилась съ волкомъ?

Чтеніе 2-й части:

«По счастью, близко тутъ Журавль случился.
Вотъ кой-какъ знаками сталъ Волкъ его манить
И просить горю пособить».

— Могъ ли волкъ самъ избавиться отъ бѣды?

— Нѣтъ.

— Почему?

— Самому нельзя вытащить кость изъ пасти.

— Кто же могъ помочь волку въ бѣдѣ?

— Журавль.

— Почему же онъ здѣсь былъ?

— Онъ былъ случайно: могъ летѣть мимо, могъ искать добычи.

— Почему здѣсь сказано «по счастью»?

— Потому что могъ помочь волку въ бѣдѣ.

— Какъ же просилъ волкъ о помощи?

— Знаками, потому что говорить ему нельзя было.

— Сдѣлайте заглавіе въ видѣ вопроса.

— О чемъ просилъ волкъ журавля?

Чтеніе 3-й части:

«Журавль свой носъ по шею
Засунулъ Волку въ пасть и съ трудностью большою
Кость вытащилъ, и сталъ за трудъ просить.

— Какъ помогъ журавль волку?

— Онъ засунулъ свой длинный носъ въ пасть волку и вытащилъ кость.

— Каково это было сдѣлать—какъ сказано въ баснѣ?

— «Съ трудностью большою».

— О чемъ послѣ этого просилъ журавль?

— О наградѣ за труды.

— За что долженъ былъ волкъ наградить журавля?

— За то, что журавль трудился, чтобы спасти волка.

— Сдѣлайте заглавіе въ видѣ вопроса.

— Какъ помогъ журавль волку?

Чтеніе послѣдней части.

«Ты шутишь!» звѣрь вскричалъ коварный:
«Тебѣ за трудъ? Ахъ, ты, неблагодарный!
А это ничего, что свой ты долгій носъ
И съ глупой головой изъ горла цѣлъ унесъ?
Поди жъ, пріятель, убирайся,
Да берегись: впередъ ты мнѣ не попадайся!»

— Какъ же наградилъ волкъ журавля?

— Онъ его не наградилъ, а прогналъ и не велѣлъ показываться на глаза.

— Какимъ при этомъ волкъ назвалъ журавля?

— Неблагодарнымъ.

— Почему же, по мнѣнію волка, журавль долженъ былъ его благодарить?

— Потому что волкъ не откусилъ его голову, когда тотъ вытаскивалъ кость.

— Поэтому волкъ даже какъ отнесся къ просьбѣ журавля?

— Онъ сказалъ, что журавль шутитъ.

Книги закрываются.

— Какимъ представленъ въ этой баснѣ волкъ?

— Жаднымъ, злымъ (прогналъ журавля), коварнымъ (молилъ о помощи, а потомъ кричалъ на журавля, грозилъ).

— Какимъ онъ оказался въ поступкѣ съ журавлемъ?

— Неблагодарнымъ.

— Сдѣлайте выводъ изъ этой басни по отношенію къ людямъ.

— Злые, коварные люди неблагодарны.

Примѣчаніе къ 8-му уроку. Прочитанная басня можетъ послужить для слѣдующихъ работъ:

1) дать устно и письменно отвѣты на заглавія частей;

2) составить устно и письменно скелетъ и сокращенный разсказъ басни;

3) передать содержаніе басни отъ лица журавля;

4) составить «образный» планъ.

ДЕВЯТЫЙ УРОКЪ.

Объяснительное чтеніе статьи «Финляндія».

(Вешніе Всходы ч. III Д. И. Тихомирова).

Чтеніе статьи предполагаетъ общее знакомство съ географической картой и умѣніе ориентироваться на ней и понимать условные знаки.

Чтеніе заглавія: Финляндія.

Показывается на картѣ часть Россіи, носящая названіе «Финляндія».

Предварительная бесѣда, въ которой объясняется вкратцѣ, почему эта часть Россіи носитъ отдѣльное названіе и какія особенности въ управленіи Финляндіей.

Чтеніе всей статьи.

Чтеніе 1-й части:

«Финляндія—гранитная страна, усѣянная обломками скалъ и поросшая хвойнымъ лѣсомъ. Въ ней все сурово и дико; но тысячи свѣтлыхъ чистыхъ, какъ хрусталь, озеръ составляютъ лучшее ея украшеніе. Жители Финляндіи справедливо зовутъ свою родину страной озеръ: половина всей поверхности покрыта водою».

— Какъ сказать, о чемъ говорится въ этой части?
— О природѣ Финляндіи.
— Какова же природа ея?
— Это гранитная страна.
— Какъ сказать иначе «гранитная»?
— Каменистая.
— Какова еще природа?
— Всюду лежатъ обломки скалъ и растутъ хвойные лѣса.
— Какъ писатель говоритъ объ этой странѣ?
— Въ ней все дико и сурово.

Обращается вниманіе учениковъ на картину въ книгѣ.

— Какая особенность природы Финляндіи?
— Въ ней много озеръ съ чистою водою.
— Съ чѣмъ вода сравнивается?
— Съ хрусталемъ.
— Кто знаетъ, что такое хрусталь?
— Самое чистое стекло.

Повторительное чтеніе 1-й части и повтореніе ея содержанія по вопросу: какова природа Финляндіи?

Чтеніе 2-й части:

«Сельское населеніе, финны, коренастые, широкоплечіе люди, съ желтовато-бѣлыми волосами и съ цвѣтомъ глазъ до того свѣтло-голубымъ, что русскіе издавна прозвали финновъ «чудью-бѣлоглазой». Финны кротки, честны, религіозны. Живутъ они довольно бѣдно въ маленькихъ бревенчатыхъ домишкахъ, разбросанныхъ по одиночкѣ, на большихъ другъ отъ друга разстояніяхъ. Они прилежные земледѣльцы, хотя земледѣліе требуетъ чрезвычайныхъ усилій въ этой каменистой, холодной странѣ. Нерѣдко приходится собирать клочки мягкой почвы и переносить ихъ на свое поле. Однако, тяжелый трудъ земледѣльца не всегда вознаграждается урожаемъ: часто утренній морозъ сразу губитъ ниву, уже почти совсѣмъ созрѣвшую. Зато въ Финляндіи много пастбищъ по лѣсамъ, опушкамъ и прогалинамъ; поэтому здѣсь выгодно держать рогатый скотъ и вести молочное хозяйство, продукты котораго всегда имѣютъ обезпеченный сбытъ частію въ Петербургѣ, частію за границей. Кромѣ того, два залива и безчисленныя озера снабжаютъ населеніе рыбой. Море даетъ всего больше сельдей, салакушки и кильки. Рѣки и озера даютъ окуней, щукъ, судаковъ, а также дорогихъ лососей и сиговъ. Всей этой рыбы не только хватаетъ на нужды населенія, но еще значительное ея количество вывозится въ другія русскія губерніи и въ Швецію».

— Про кого говорится въ этой части?

— Про сельскихъ жителей Финляндіи.

— Разскажите про ихъ внѣшность.

— Они коренастые (низкіе ростомъ, крѣпкіе) широкоплечіе, съ свѣтлыми волосами и свѣтлыми глазами.

— Разскажите про ихъ характеръ.

— Они кротки, честны, религіозны.

— Что значитъ «религіозны»?

— Исполняютъ правила своей вѣры.

— Какъ живутъ финляндцы?

— Въ отдѣльныхъ домикахъ, далеко другъ отъ друга.

— Перечислите занятія финляндцевъ.

— Земледѣліе, скотоводство, рыболовство.

— Каково заниматься земледѣліемъ въ Финляндіи?

— Очень тяжело.

— Почему?

— Земля каменистая; приходится собирать мягкую почву и переносить ее на поля; часто морозы губятъ нивы.

— Разскажите, каково заниматься скотоводствомъ.

— Очень удобно, потому что много пастбищъ, а молочные продукты можно сбывать въ Петербургъ и за границу.

— Разскажите, что узнали про рыбный промыселъ.

— Рыбы ловится очень много въ заливахъ (показываются на картѣ), рѣкахъ и озерахъ. Часть рыбы идетъ для пищи финляндцевъ, часть вывозится въ Швецію (показывается на картѣ) и въ Россію.

Повторительное чтеніе 2-й части и повтореніе ея содержанія по вопросамъ: внѣшность финляндцевъ, ихъ характеръ, образъ жизни, занятія и ихъ условія.

Чтеніе 3-й части:

«Болѣе зажиточный, образованный классъ населенія—шведы. Благодаря имъ, въ Финляндіи распространена лютеранская религія. Священное писаніе переведо на финскій языкъ, весь народъ умѣетъ читать, въ каждомъ значительномъ городкѣ издается народная дешевая газета, всюду проведены отличныя шоссейныя дороги, и мѣстами упрочилась промышленность. Больше всего развитъ лѣсной промыселъ: приготовленіе досокъ, спичекъ (такъ-называемыхъ шведскихъ), древеснаго картона, красивыхъ корзинъ; но есть также фабрики для выдѣлки тканей, есть желѣзные заводы, стеклянные. Финляндцы очень искусны въ постройкѣ судовъ и въ мореходствѣ».

— Кто еще населяетъ Финляндію?

— Шведы.

(Дѣлается поясненіе, что Финляндія была прежде подъ управленіемъ Швеціи.)

— Что отличаетъ ихъ отъ финляндцевъ.

— Они образованнѣе и богаче финляндцевъ.

— Въ чемъ сказывается вліяніе шведовъ?

— Въ распространеніи лютеранской религіи.

Дѣлается краткое сообщеніе объ отличіяхъ лютеранскаго исповѣданія отъ православнаго.

— Большая образованность шведовъ на что оказала вліяніе?

— Переведено Священное Писаніе на финскій языкъ, всѣ умѣютъ читать, вездѣ издаются газеты, устраиваются хорошія дороги.

— Какимъ однимъ словомъ это все можно обозначить?

— Просвѣщеніе.

— Какимъ же образомъ и хорошія дороги говорятъ о распространеніи просвѣщенія?

— Чѣмъ лучше дороги, тѣмъ скорѣе и легче людямъ сообщаться между собою, тѣмъ скорѣе распространяются книги, газеты.

— На чемъ еще сказалось вліяніе шведовъ?

— На развитіи промышленности.

— Почему?

— Для ея развитія требуются деньги; финляндцы бѣдны, а шведы зажиточны.

— Какой промыселъ наиболѣе развитъ и почему?

— Лѣсной (виды его), потому что въ Финляндіи много лѣсовъ

— Еще какой наиболѣе развитъ?

— Постройка судовъ и мореходство.

— Гдѣ этотъ промыселъ долженъ быть въ Финляндіи наиболѣе развитъ?

— По берегамъ моря.

— Какіе еще промыслы развиты?

— Выдѣлка тканей, желѣзный и стекляпный промыслы.

Повторительное чтеніе 3-й части и повтореніе ея содержанія по вопросамъ относительно развитія просвѣщенія и промышленности.

Краткій обзоръ всей статьи.

Примѣчанія къ 9-му уроку. Статьи географическаго, естественно-историческаго и историческаго содержанія имѣютъ цѣлью дать *знанія;* поэтому эти статьи не только читаются, но и *разучиваются* въ классѣ; разучиваніе этихъ статей совершается не *наизусть*, а *на память*. Разучиваніе *наизусть* предполагаетъ усвоеніе не только содержанія, но и формы; разучиваніе *на память* ограничивается усвоеніемъ только содержанія, предоставляя свободу въ выборѣ формы. Въ виду указанной цѣли этого рода статей, чтеніе ихъ сопровождается болѣе подробнымъ разъясненіемъ содержанія и требованіемъ повторенія. Прочитанная и разобранная въ классѣ статья можетъ быть дана для чтенія на домъ для лучшаго усвоенія ея содержанія.

Статьи географическаго содержанія полезно сопоставлять между собою по отдѣльнымъ признакамъ, напр., относительно природы, промысловъ. Сопоставленіе ряда статей относительно развитія, напр., земледѣлія въ нихъ, дастъ общую картину развитія этого промысла не только въ одной мѣстности, а на

значительномъ протяженіи государства. Такимъ образомъ будутъ связаны всѣ отрывочныя свѣдѣнія въ одно цѣлое и дадутъ дѣйствительное солидное знаніе, а не куски его.

Сухой, дѣловой характеръ статей, подобныхъ приведенной, утомляетъ вниманіе дѣтей, такъ какъ они привыкли болѣе мыслить представленіями, нежели понятіями. Въ цѣляхъ болѣе отчетливаго пониманія этихъ статей, ихъ необходимо иллюстрировать картинами и беллетристическими произведеніями, связывая отдѣльныя мѣста дѣловой статьи съ картиной и разсказомъ. Художественный разсказъ, характерная картина, живое слово учителя вдохнутъ душу въ сухой разсказъ и скорѣе сдѣлаютъ его духовнымъ достояніемъ ученика, нежели многія и пространныя толкованія.

ДЕСЯТЫЙ УРОКЪ.

Объяснительное чтеніе стихотворенія Кольцова «Урожай».

(1-я половина.)

Книги у учениковъ закрыты.

Чтеніе стихотворенія учителемъ—заглавіе не читается—кончая строчкой «земля досыта».

Чтеніе 1-го куплета:

«Краснымъ полымемъ
Заря вспыхнула;
По лицу земли
Туманъ стелется».

— Какое время здѣсь изображено?

— Утро, передъ восходомъ солнца.

— Что же происходитъ утромъ?

— Загорается заря, разстилается туманъ.

— Почему про зорю сказано, что она «вспыхнула».

— Она быстро загорѣлась.

— Что здѣсь надо разумѣть подъ «лицомъ земли»?

— Поверхность земли.

— Какъ выразится иначе: «Туманъ стелется»?

— Туманъ покрываетъ землю. (Сравненіе съ холстомъ, скатертью.)

— Озаглавьте эту часть.

— Восходъ солнца.

Чтеніе 2-го куплета:

«Разгорѣлся день	Подобралъ туманъ
Огнемъ солнечнымъ,	Выше темя горъ»

— Здѣсь какое время изображено?
— День.
— Какой наступилъ день?
— Жаркій.
— Покажите, откуда это видно?
— Сказано, что день разгорѣлся огнемъ.
— Что сдѣлалось съ туманомъ?
— Онъ поднялся выше темени горъ.
(Объясненіе выраженія «темя горы».)
— Объясните это выраженіе.
— Туманъ поднялся очень высоко.
— Сдѣлайте заглавіе.
— Наступленіе жаркаго дня.

Чтеніе 3-го и 4-го куплетовъ:

«Нагустилъ его	Понахмурилась,
Въ тучу черную.	Что задумалась,
Туча черная	Словно вспомнила
Понахмурилась.	свою родину...»

— Откуда взялась туча?
— Она образовалась изъ тумана.
— Какою здѣсь изображается туча?
— Хмурою, мрачною.
— Съ кѣмъ ее писатель сравниваетъ?
— Съ задумавшимся человѣкомъ.
— О чемъ же задумалась туча?
— О своей родинѣ.
— А гдѣ ея родина?
— На землѣ.
— Объясните.
— Утромъ на землѣ лежалъ туманъ; отъ солнца онъ поднялся вверхъ и тамъ превратился въ тучу.
— Сдѣлайте заглавіе.
— Образованіе тучи.

Чтеніе 5-го куплета:

«Понесутъ ее	Во всѣ стороны
Вѣтры буйные	Свѣта бѣлаго»...

— Какимъ здѣсь названъ вѣтеръ?
- Буйнымъ.
— Что значитъ это слово?
— Безпокойный, не можетъ быть на одномъ мѣстѣ.
— Что же дѣлаетъ вѣтеръ съ тучей?
— Разноситъ во всѣ стороны.
— Придумайте заглавіе.
— Движеніе тучи.

Чтеніе 6-го куплета:

Ополчается	Огнемъ-молніей,
Громомъ-бурею,	Дугой-радугой;»

— Замѣните слово «ополчается» другимъ словомъ.
— Вооружается.
— Чѣмъ же вооружается туча?
— Громомъ, молніей, радугой.
— Когда человѣкъ вооружается?
— Когда идетъ на битву, на сраженіе.
— Съ кѣмъ же будетъ туча сражаться?
— Съ днемъ, съ солнцемъ.
— Почему?
— Потому что они разлучили ее съ землей.
— Придумайте заглавіе.
— Молнія и громъ изъ тучи.

Чтеніе 7 и 8 куплетовъ:

«Ополчилася—	лезой крупною—
И расширилась,	Проливнымъ дождемъ
И ударила,	На земную грудь,
И пролилася	На широкую».

— Что выражается словами: «ополчилася, и расширилась, и ударила».
— Туча начала сраженіе.
— Чѣмъ же окончилось оно?
— Пошелъ проливной дождь.

— А что поэтъ называетъ «земной грудью»?
— Поверхность земли.
– Придумайте заглавіе.
– Проливной дождь.

Чтеніе 3-го куплета:

«И съ горы небесъ	Напилась воды
Глядитъ солнышко;	Земля досыта».

— Вернулась ли туча на землю, на родину?
— Да.
– Какъ объ этомъ сказано въ стихотвореніи?
– Напилась воды земля досыта.
— Придумайте заглавіе.
— Послѣ грозы.
– Читай заглавіе 1-й части.
– Восходъ солнца.
— Передай кратко относящіяся сюда строчки стихотворенія.
— На небѣ быстро загорѣлась заря; по поверхности земли стелется туманъ.
— Читай заглавіе 2-й части и передай кратко относящіяся сюда строчки.
— Наступленіе жаркаго дня. «Взошло солнышко и наступилъ жаркій день. Туманъ поднялся вверхъ».

Подобнымъ же образомъ продолжается работа до конца.

— Придумайте заглавіе къ прочитанной части стихотворенія.

Примѣчанія къ 10-му уроку. Художественныя красоты этого стихотворенія и образы только тогда будутъ восприняты учениками, когда они поймутъ содержаніе стихотворенія; для его же пониманія необходимо, чтобы у учениковъ при чтеніи каждаго куплета образовались ясныя представленія, которыя можно было бы связать въ одну картину. Поэтому заглавія обязательно пишутся на доскѣ и служатъ темою для передачи соотвѣтствующихъ строчекъ стихотворенія.

Это же стихотвореніе можетъ быть прочитано впослѣдствіи вторично съ обращеніемъ уже преимущественнаго вниманія на образность слога; поставить же одновременно двѣ цѣли—выяснить содержаніе и отмѣтить художественную красоту стихотво-

ренія—не представляется возможнымъ, такъ какъ при этомъ вниманіе дѣтей было бы раздвоено.

Такъ какъ заглавіе «Урожай» не соотвѣтствуетъ половинѣ стихотворенія, то дѣтямъ дается задача—на основаніи содержанія придумать заглавіе.

Прочитанная часть стихотворенія даетъ возможность поставить устно и письменно работу о круговоротѣ воды. Для ея выполненія потребуются дополнительныя свѣдѣнія только объ образованіи тумана.

ОДИННАДЦАТЫЙ УРОКЪ.

Объяснительное чтеніе стихотворенія «Ангелъ» Лермонтова.

Передъ чтеніемъ этого стихотворенія учитель кратко сообщаетъ дѣтямъ о раѣ, по представленію магометанъ, а также о томъ, что, по вѣрованію народовъ Азіи, при рожденіи на землѣ человѣка ангелъ приноситъ для него съ неба душу.

Чтеніе учителемъ; у учениковъ книги закрыты.

Чтеніе ученикомъ первыхъ 8-ми строкъ:

По небу полуночи ангелъ летѣлъ
И тихую пѣсню онъ пѣлъ;
И мѣсяцъ, и звѣзды, и тучи толпой
Внимали той пѣснѣ святой.
Онъ пѣлъ о блаженствѣ безгрѣшныхъ духовъ
Подъ кущами райскихъ садовъ;
О Богѣ великомъ онъ пѣлъ, и хвала
Его непритворна была.

— Когда и гдѣ летѣлъ ангелъ?
— Въ полночь по небу.
— Что онъ въ это время дѣлалъ?
— Пѣлъ пѣсню.
— О чемъ?
— О блаженствѣ въ раю и о Богѣ.
— Какою названа здѣсь пѣснь ангела?
— Непритворною.
— Что значитъ это слово?
— Искренняя, правдивая, отъ сердца.
— Какова же была эта пѣсня?

— Прекрасна.

- Откуда это видно?

— Все (и мѣсяцъ...) слушали пѣсню со вниманіемъ.

Чтеніе слѣдующихъ 4-хъ строкъ.

Онъ душу младую въ объятіяхъ несъ
Для міра печали и слезъ;
И звукъ его пѣсни въ душѣ молодой
Остался безъ словъ, но живой.

— Зачѣмъ же летѣлъ ангелъ по небу въ полночь?

- Онъ несъ на землю молодую душу.

- А какъ здѣсь названа земля?

— Міромъ печали и слезъ.

-- Почему?

— Потому что на землѣ много горя.

- Объясните послѣднія двѣ строчки?

-- Душа не запомнила словъ пѣсни, но запомнила только что ангелъ пѣлъ о прекрасной жизни въ раю.

Чтеніе послѣднихъ 4-хъ строчекъ.

И долго на свѣтѣ томилась она,
Желаніемъ чуднымъ полна,
И звуковъ небесъ замѣнить не могли
Ей скучныя пѣсни земли.

— Что надо подразумѣвать подъ «звуками небесъ» и подъ «пѣснями земли»?

— Небесную жизнь и земную жизнь.

— Была ли довольна душа жизнью на землѣ?

— Нѣтъ.

- Откуда это видно?

— Сказано, что она томилась.

— О чемъ же она томилась?

— О прекрасной жизни въ раю, о которой пѣлъ ангелъ.

Примѣчанія къ 11-му уроку. Вести болѣе подробный анализъ стихотворенія мы не находимъ возможнымъ, такъ какъ при этомъ потерялась бы его прелесть.

На основѣ стихотворенія дѣлается выводъ о томъ, что въ душѣ человѣка отъ рожденія заложено стремленіе къ прекрасному и возвышенному; поэтому земная жизнь, т.-е. будничные житейскіе интересы не даютъ ей удовлетворенія, спокойствія, и она вѣчно стремится къ правдѣ, добру, красотѣ.

ДВѢНАДЦАТЫЙ УРОКЪ.

Логическое удареніе.

«Отецъ подарилъ Колѣ и Мишѣ бумаги и цвѣтныхъ карандашей, и они стали рисовать: Коля нарисовалъ домикъ, а Миша цвѣточекъ. Пришелъ отецъ, посмотрѣлъ рисунки. Но онъ не зналъ, кто изъ дѣтей нарисовалъ домикъ и кто цвѣточекъ. Онъ взялъ листъ съ домикомъ и спросилъ: «*Коля* нарисовалъ домикъ?»

— Повтори.

Обращается особенное вниманіе на правильность интонаціи при выдѣленіи слова «Коля». Фраза повторяется нѣсколькими учениками.

— Какимъ рисункомъ заинтересовался отецъ?

Домикомъ.

— Чего онъ не зналъ?

— Кто нарисовалъ домикъ.

— Повтори, какъ онъ спросилъ?

— *Коля* нарисовалъ домикъ?

Одинаково ли онъ произнесъ всѣ слова?

— Нѣтъ, слово «Коля» онъ произнесъ громче.

Вопросъ отца записывается на доскѣ, при чемъ слово «Коля» пишется крупнѣе.

«Когда дѣти получили отъ отца карандаши, то сказали матери, кто что изъ нихъ хочетъ нарисовать. Но мать не знала, нарисовали ли дѣти; поэтому она подошла и спросила: «Коля *нарисовалъ* домикъ?»

Фраза повторяется съ соблюденіемъ интонаціи.

Чего не знала мать?

Нарисовалъ Коля или нѣтъ.

— Какое слово она сказала громче?

— Нарисовалъ.

Фраза записывается подъ первой, при чемъ слово «нарисовалъ» пишется крупнѣе.

«Въ то время, какъ отецъ и мать разсматривали рисунки, вбѣжала маленькая сестра Коли и Миши. Она посмотрѣла на рисунки, но не могла узнать, что нарисовалъ Коля и что нарисовалъ Миша, и поэтому спросила: «Коля нарисовалъ *домикъ*?

Повтореніе нѣсколькими учениками.

— Чего не знала сестра?

– Что нарисовалъ Коля и что Миша.

— Какъ она спросила?

— Она слово «домикъ» произнесла громче.

Фраза съ выдѣленіемъ слова «домикъ» записывается подъ первыми.

Коля нарисовалъ домикъ?

Коля *нарисовалъ* домикъ?

Коля нарисовалъ *домикъ*?

— Чего не зналъ отецъ?

— *Кто* нарисовалъ домикъ.

– Какъ онъ спросилъ?

— Слово «Коля» произнесъ громче.

Тѣ же вопросы ставятся относительно матери и сестры.

Обращается вниманіе учениковъ на то, что всѣ три лица употребили одинъ и тотъ же вопросъ.

— Одно ли и то же означаетъ вопросъ во всѣхъ случаяхъ?

– Нѣтъ, разное.

— Отчего же это происходитъ?

– Оттого, что въ вопросѣ то одно, то другое, то третье слово произносилось громче.

— Значитъ, смыслъ того, что мы говоримъ, отчего можетъ зависѣть?

— Оттого, какъ мы будемъ произносить слова. На доскѣ пишется фраза: «Дѣвочка купила сливъ» три раза съ выдѣленіемъ поочередно крупнымъ шрифтомъ каждаго слова.

Предлагается прочитать всѣ три фразы и объяснить значеніе каждой.

Предлагается сказать фразу «я пошелъ въ лѣсъ» такъ, чтобы было видно, что я пошелъ именно въ лѣсъ, а не въ поле, не на рѣку.

Предлагается самимъ ученикамъ составить предложеніе и, выдѣливъ какое-либо слово, объяснить значеніе фразы. Въ той же придуманной ученикомъ фразѣ предлагается выдѣлить другое слово.

Послѣ всѣхъ этихъ упражненій ученикамъ можно дать опредѣленіе логическаго ударенія, какъ слова, произносимаго въ предложеніи съ повышеніемъ голоса, громче другихъ.

ТРИНАДЦАТЫЙ УРОКЪ.

Составленіе устнаго разсказа по картинѣ.

Содержаніе картины: на нижней ступенькѣ крыльца сидитъ дѣвочка лѣтъ 4—6; передъ ней двѣ собачонки тянутъ въ разныя стороны—одна за ногу, а другая за руку—ея куклу. Дѣвочка плачетъ.

Картина вывѣшивается на доскѣ. Ученикамъ предлагается внимательно всмотрѣться въ картину.

— Будемъ составлять разсказъ о томъ, что нарисовано на картинѣ. Про кого будемъ разсказывать?

- Про дѣвочку.

Что же по нее надо разсказать?

– Какъ у нея собачки отняли куклу и какъ она плакала.

- Съ чего же начать разсказъ?

- Дѣвочка сидѣла на крыльцѣ.

- Что она дѣлала?

- Играла съ куклой.

– Какова дѣвочка по возрасту?

- Маленькая.

Какъ ее звали?

Выбирается одно изъ предложенныхъ именъ.

- - Кто теперь складно разскажетъ о томъ, что мы сейчасъ говорили.

— «Маленькая дѣвочка Женя сидѣла на крылечкѣ и играла съ куклой».

- Дальше о чемъ будемъ разсказывать?

- Какъ собачки отняли куклу.

– Какъ это могло случиться?

Возможно нѣсколько варіантовъ; изъ нихъ отвергаются только неправдоподобные. Беремъ одинъ изъ варіантовъ: «Собачки играли на дворѣ, подбѣжали къ Женѣ и схватили куклу».

- Что собачки стали дѣлать съ куклой?

- Они стали ее рвать.

Какъ онѣ ее рвали?

- Одна собачка схватила куклу за ногу, а другая—за руку, и потащили ее въ разныя стороны».

Передача всего разсказа.

— Что же сдѣлала Женя?

- Она заплакала.

Почему же она заплакала?

— Ей было жаль куклу.

- Почему же она не отняла ее у собачекъ?

Она была маленькая и боялась, что собачки ее укусятъ.

- Разскажите все.

«Маленькая дѣвочка Женя сидѣла на крылечкѣ и играла съ куклой. На дворѣ играли двѣ собачки; онѣ подбѣжали къ Женѣ и отняли куклу. Собачки стали тянуть куклу въ разныя стороны: одна за ногу, а другая за руку. Женѣ было жаль куклу и она заплакала. Она не смѣла отнять куклы у собачекъ, потому что была маленькая и боялась, что собачки ее укусятъ».

— Придумайте заглавіе къ этому разсказу. Какъ подписать эту картину?

Опять принимаются всѣ предлагаемыя заглавія и выбирается сообща наиболѣе удачное.

— Придумайте продолженіе этого разсказа.

Каждому желающему должна быть предоставлена свобода высказать свое предположеніе о дальнѣйшей судьбѣ дѣвочки и куклы.

Послѣ этого разсказъ можетъ быть данъ для письменной самостоятельной работы. При этомъ картина не снимается.

ЧЕТЫРНАДЦАТЫЙ УРОКЪ.

«**Бѣлка**». (Естественно-историческое описаніе по картинѣ.)

Содержаніе картины: бѣлка сидитъ на вѣткѣ дуба и грызетъ жолудь.

Ученикамъ предлагается внимательно всмотрѣться въ картину и вспомнить о томъ, что они читали или слышали про бѣлку.

- Почему бѣлка изображена на деревѣ?

- Потому что она почти все время проводитъ на деревѣ; на землю она спускается очень рѣдко.

— Почему же бѣлка предпочитаетъ жить на деревѣ?

— Она этимъ спасается отъ враговъ: отъ собакъ, волковъ, охотниковъ.

Почему же бѣлка не защищается отъ враговъ?

Она — маленькое и слабое животное; у нея нѣтъ ни роговъ, ни копытъ, ни сильныхъ когтей.

Значитъ, только какъ она можетъ спастись отъ враговъ?

Только быстро убѣжать на дерево.

Дѣлается сообщеніе о лѣтней и зимней окраскѣ шерсти, какъ средствѣ защиты.

Разскажите все, что сейчасъ узнали про бѣлку.

«Бѣлка живетъ въ лѣсахъ и почти все время проводитъ на деревьяхъ; на землю она спускается очень рѣдко, потому что боится своихъ враговъ; отъ нихъ ей нечѣмъ защищаться; она можетъ спастись только бѣгствомъ на дерево».

— Если бѣлка большую часть жизни проводитъ на деревѣ, то что же помогаетъ ей удобнѣе жить на немъ?

У ней очень длинныя ноги, и она можетъ дѣлать большіе прыжки съ вѣтки на вѣтку.

— А что помогаетъ ей перебраться съ дерева на дерево?

Когда бѣлка прыгаетъ, то распускаетъ свой хвостъ; хвостъ очень длинный и поддерживаетъ бѣлку на воздухѣ.

— А почему бѣлка не срывается съ деревьевъ?

У ней на пальцахъ очень острые когти; ими она крѣпко цѣпляется за кору и вѣтви.

Разскажите все, что узнали про жизнь бѣлки?

«Бѣлка очень хорошо прыгаетъ съ вѣтки на вѣтку и съ дерева на дерево, потому что заднія ноги у нея очень длинныя; она ими отталкивается, когда прыгаетъ. Прыгать съ дерева на дерево бѣлкѣ помогаетъ длинный, пушистый хвостъ, который поддерживаетъ ее на воздухѣ. Бѣлка хорошо лазитъ по деревьямъ, потому что у нея на пальцахъ острые когти.

Посмотрите на рисунокъ, что дѣлаетъ бѣлка?

Грызетъ жолудь.

Чѣмъ она еще питается?

Орѣхами, зернами шишекъ, грибами, ягодами.

Что составляетъ ея главную пищу?

Орѣхи, жолуди.

Разскажите, глядя на картинку, какъ она ѣстъ?

— Бѣлка садится на заднія ноги, передними ногами держит орѣхъ или жолудь и грызетъ его.

Учитель (если ученики не знаютъ) дѣлаетъ сообщеніе о томъ, что бѣлка не раскусываетъ орѣха или жолудя, а стачиваетъ скорлупу, добирается до зерна и съѣдаетъ его; зубы у бѣлки стираются; чтобы они не стерлись совершенно, они постоянно растутъ. Такъ какъ бѣлка «грызетъ» орѣхи и жолуди, то ее называютъ грызуномъ.

Ученики повторяютъ все о питаніи бѣлки.

— Чѣмъ же питается бѣлка зимой—когда нѣтъ ни орѣховъ, ни жолудей, ни грибовъ, ни ягодъ?

— Бѣлка дѣлаетъ себѣ запасы.

— Гдѣ же она ихъ дѣлаетъ?

— Въ дуплахъ, подъ корнями деревьевъ.

Такъ какъ въ классѣ всегда найдется нѣсколько учениковъ, читавшихъ или слышавшихъ про бѣлку, то это даетъ возможность при ихъ помощи составить описаніе того, какъ бѣлка проводитъ зиму, приблизительно въ такомъ родѣ: «Бѣлка устраиваетъ въ дуплѣ гнѣздо, ложится, какъ одѣяломъ, прикрывается пушистымъ хвостомъ и спитъ; по временамъ она просыпается, чтобы поѣсть. Когда запасы пищи у ней истощатся, бѣлка отправляется за пищею въ свои «кладовыя». Часто при этомъ бѣлки погибаютъ: или не найдутъ кладовыхъ, или замерзнутъ, или сдѣлаются добычею волка или охотника».

— Изъ-за чего охотятся на бѣлокъ?

— Изъ-за пушистаго мѣха, который употребляется на одежду.

Повтореніе всего матеріала.

Примѣчанія къ 14-му уроку. У учениковъ всегда имѣется болѣе или менѣе значительный запасъ знаній естественно-историческаго характера. Этотъ запасъ знаній и долженъ служить для учителя отправнымъ пунктомъ: имѣющіяся знанія приводятся въ систему, къ нимъ присоединяются новыя знанія. Новыя знанія связываются съ имѣющимися, отчего выигрываютъ тѣ и другія.

Только послѣ того, какъ будетъ исчерпанъ запасъ знаній учениковъ, учитель либо добавляетъ либо въ бесѣдѣ, либо путемъ чтенія новыя знанія.

Что касается принциповъ, которые должны лечь въ основу сообщеній естественно-историческаго характера, то этотъ вопросъ выходитъ изъ рамокъ русскаго языка. Въ данномъ случаѣ разсказъ естественно-историческаго характера, имѣя въ виду сообщеніе знаній, имѣетъ въ виду и интересы развитія рѣчи. Поэтому и намѣчается только общій планъ проработки, не касаясь принциповъ естествовѣдѣнія. Въ пору господства систематики, *общій планъ* урока оставался бы тѣмъ же, но матеріалъ и освѣщеніе его приняли бы другую форму; въ пору господства біологическаго принципа измѣняется только матеріалъ и отношеніе къ нему, а *общій планъ* урока остается тѣмъ же.

ПЯТНАДЦАТЫЙ УРОКЪ.

Стилистическая работа: «Мое дѣтство».

Если сочиненіе на предложенную тему есть первое сочиненіе учениковъ, не находящееся въ связи съ какою-либо читаемою статьею, то предварительно необходимо затратить нѣкоторое время (можетъ даже цѣлый урокъ) на выясненіе тѣхъ условій, которымъ должно удовлетворять сочиненіе; въ начальной школѣ отъ сочиненія можно требовать соблюденія слѣдующихъ условій: правдивости, послѣдовательности плана, выбора матеріала соотвѣтственно темѣ.

— Какія вы писали изложенія?

Ученики называютъ.

— Теперь будемъ писать «отъ себя», а не изъ книжки; будемъ писать сочиненія.

— Когда мы будемъ писать о чемъ-нибудь, то можно ли писать о томъ, чего не было?

— Нѣтъ, потому что тогда намъ не повѣрятъ.

— Значитъ, только что можно писать?

— Правду.

— Слушайте: я хочу описать эту комнату и напишу такъ: «Въ передней стѣнѣ дверь, на столѣ стоитъ колокольчикъ, въ задней стѣнѣ два окна, около стола стоитъ стулъ, потолокъ бѣлый, картина на стѣнѣ съ разбитымъ стекломъ».

— Правду я написалъ или нѣтъ?

– Правду.

– А можно ли такъ писать? Складно ли выходитъ?

– Такъ нельзя писать, потому что нѣтъ порядка: то про одну стѣну, то про столъ; потомъ опять про стѣну, потомъ опять про столъ.

— А какъ называется порядокъ въ статьяхъ, которыя мы читали?

– Планъ.

– Значитъ, и намъ прежде чѣмъ писать сочиненіе, что нужно сдѣлать?

— Составить планъ.

– Можно ли все описать о какомъ-нибудь предметѣ?

– Нѣтъ, потому что можно написать много лишняго, ненужнаго.

— А какъ же опредѣлить, что нужно писать, чего не надо? Возьмемъ для примѣра рѣку. О чемъ можно писать про рѣку?

— Про ея величину; про красоту; про разливъ; про пользу.

– Какъ же теперь опредѣлить, что писать и чего не писать?

– Сначала нужно сказать, что мы хотимъ въ предметѣ описывать.

– Поясните примѣромъ?

– Если, напримѣръ, мы хотимъ писать о пользѣ рѣки, то будемъ писать то, что относится къ пользѣ; про величину, красоту писать не будемъ.

— Слушайте: то, о чемъ хотятъ писать про предметъ, называется «главная мысль»; въ томъ примѣрѣ, который сейчасъ приводили, какая главная мысль?

— Польза рѣки.

– Значитъ, прежде чѣмъ писать сочиненіе, что нужно опредѣлить?

– Главную мысль.

Повторите правила, которыхъ нужно держаться, когда пишутъ сочиненія?

– Нужно писать правду; нужно выбирать главную мысль; нужно прежде составлять планъ.

На доскѣ пишется: «Мое дѣтство».

– Какая главная мысль?

– Разсказать про свое дѣтство, когда былъ маленькимъ.

Каждый про кого будетъ писать?

- Про себя.

Какъ каждый будетъ себя называть въ сочиненіи?

— Я.

Догадается ли тотъ, кто будетъ читать сочиненіе, о комъ идетъ рѣчь, если тамъ будетъ все время написано «я», «я»?

- Нѣтъ.

— Какъ же сдѣлать, чтобы было извѣстно, кто это говоритъ «я»?

— Нужно назвать себя.

— Съ этого и начнемъ писать. Кто какъ думаетъ написать объ этомъ?

Всѣ предложенія разбираются сообща, при чемъ опредѣляется относительно каждаго, можно ли такъ написать: если нельзя, то почему; какъ исправить.

– Какая же будетъ первая часть сочиненія?

- Какъ зовутъ.

- - Съ какихъ поръ зовутъ тебя Мишей?

- - Съ тѣхъ поръ, какъ родился.

– - Какая же будетъ вторая часть?

- Когда родился.

- Кто какъ думаетъ написать?

Подвергается обсужденію все предлагаемое (могутъ написать годъ рожденія, могутъ написать, который годъ).

- Написали, *когда* родился. О чемъ еще хорошо сказать?

- Гдѣ родился.

- - Такъ какая будетъ 3-я часть?

- - Гдѣ родился.

- - Кто помнитъ главную мысль?

- – Написать про себя, когда былъ маленькимъ.

- - Что же можно написать о томъ, *когда былъ маленькимъ*? Что дѣлаютъ маленькіе?

— Играютъ.

Какая же будетъ 4-я часть?

- – Мои игры.

Эта часть подвергается наибольшей разработкѣ, какъ наиболѣе интересная. Сначала выспрашиваются ученики о томъ, что каждый предполагаетъ написать, съ разборомъ каждаго заявле-

нія относительно возможности написать предлагаемое, относительно исправленія. Потомъ учитель спрашиваетъ, можно ли написать (если это уже не предложено учениками) о товарищахъ, о любимой игрѣ, о проказахъ и т. д.

— Про что еще можно написать, кромѣ игръ? Вѣдь не все же время только играли.

— Про занятія; кто чѣмъ занимался; кто что дѣлалъ.

Какъ озаглавить эту часть?

— Мои занятія.

Опять наиболѣе тщательная проработка.

— Кромѣ игръ, проказъ, занятій кто что еще про себя можетъ написать?

На такой вопросъ ученики дѣлаютъ самыя разнообразныя заявленія: былъ боленъ, упалъ съ лѣстницы, укусила собака, разбилъ кувшинъ и спрятался и т. д.

Для побужденія учитель ставитъ вопросъ: «еще съ кѣмъ что случилось?» Поэтому на вопросъ: какъ озаглавить эту часть,—ученики быстро находятъ формулу: какіе были со мною случаи? Эта часть также детально разрабатывается.

— До которыхъ же поръ продолжаются обыкновенно игры у маленькихъ?

Пока не отдадутъ учиться.

— Какая же послѣдняя часть будетъ въ сочиненіи?

— Когда меня отдали въ школу.

Такимъ образомъ планъ, выработанный совмѣстно съ учениками, приметъ такой видъ:

1) Какъ меня зовутъ.
2) Когда и гдѣ я родился.
3) Мои игры и занятія.
4) Случаи изъ моей жизни.
5) Когда меня отдали въ школу.

По желанію, 2 и 3 части могутъ быть раздѣлены.

ШЕСТНАДЦАТЫЙ УРОКЪ.

Стилистическая работа «Польза и красота лѣса».

— Какой предметъ мы взяли для сочиненія?

— Лѣсъ.

— *Все* ли мы будемъ писать о лѣсѣ?

— Нѣтъ, только объ его красотѣ и пользѣ отъ него.

Какая же главная мысль?

— Доказать, что лѣсъ красивъ и что онъ приноситъ пользу.

Что нужно сдѣлать прежде, нежели писать сочиненіе?

— Составить планъ.

— Какъ думаете, въ нашемъ сочиненіи сколько будетъ главныхъ частей?

— Двѣ.

— Какія?

1) Красота лѣса. 2) Польза лѣса.

— Забудемъ пока про 2-ю часть и будемъ писать о красотѣ лѣса. Кто что знаетъ красивое въ лѣсу? Что въ немъ красиво, хорошо?

Всѣ мысли, высказываемыя дѣтьми о красотѣ лѣса, записываются учителемъ кратко на доскѣ въ порядкѣ ихъ сообщенія дѣтьми. Допустимъ, запись приметъ такой видъ: Листья красивые; цвѣты; трава; высокія деревья; пѣніе птицъ.

Послѣ этого дѣлается оцѣнка высказанныхъ мыслей для рѣшенія вопроса, въ какомъ порядкѣ расположить мысли: что раньше, что прежде и почему.

— Всѣмъ этимъ, кромѣ высоты, лѣсъ красивъ въ какое время года?

— Лѣтомъ.

— Чѣмъ онъ бываетъ красивъ въ другія времена года?

Опять собирается матеріалъ по вышеизложенному и разрабатывается.

— Какую пользу приноситъ лѣсъ?

Польза исчерпывается: 1) употребленіемъ лѣса на постройки, на топливо; 2) собираніемъ грибовъ и ягодъ; 3) чистымъ воздухомъ для здоровья; 4) сбереженіемъ влаги; 5) употребленіемъ на издѣлія.

Въ результатѣ получается приблизительно такой планъ:

Красота и польза лѣса.

I. Красота лѣса:

1) всегда: высота деревьевъ.

2) лѣтомъ: красивые листья,
цвѣты,
трава,
пѣніе птицъ.
3) весною: свѣжіе, чистые, яркіе листья;
4) осенью: разнообразная окраска листьевъ;
5) зимою: блескъ инея на солнцѣ.

II. Польза лѣса:

1) идетъ на постройки,
2) идетъ на топливо,
3) идетъ на издѣлія,
4) сберегаетъ влагу,
5) чистый воздухъ для здоровья.
6) Грибы и ягоды.

По желанію, въ зависимости отъ степени развитія учениковъ, нѣкоторыя части могутъ быть опущены. Такъ можетъ быть опущена красота лѣса весной, зимой и осенью; могутъ быть опущены 4 и 6 части пользы лѣса.

Степенью же развитія учениковъ обусловливается и глубина проработки отдѣльныхъ частей: нужно взять только то, что они могутъ дать, и не требовать непосильной работы. Посильная работа всегда интересна и потому продуктивна; работа непосильная неинтересна, а потому и непродуктивна.

СЕМНАДЦАТЫЙ УРОКЪ.

Понятіе о личныхъ мѣстоимѣніяхъ.

Предполагается, что дѣти уже знакомы съ мѣстоименіемъ.

Учитель выбираетъ въ хрестоматіи небольшую статейку съ мѣстоименіями 1-го лица, въ родѣ слѣдующей:

«Мнѣ припомнился августъ мѣсяцъ въ нашей деревнѣ. Я прошелъ за гумна и поднялся въ густой кустарникъ. Я забился гуще въ кусты и выламываю себѣ орѣховый хлыстъ, чтобы стегать имъ лягушекъ. Занимаютъ меня тоже букашки и жучки, люблю я и маленькихъ проворныхъ ящерицъ, но змѣйки наводятъ на меня страхъ...»

— Про кого разсказываетъ здѣсь писатель?

Про себя.

— Посмотрите, какъ онъ себя при этомъ называетъ въ предложеніяхъ?

— Мнѣ, я, меня.

Эти слова выписываются на доску.

— Слова «мнѣ», «я» «меня» какая будетъ часть рѣчи и почему?

— Мѣстоименія, потому что замѣняютъ названіе предмета.

Когда же употребляются эти мѣстоименія?

Когда кто-нибудь говоритъ про себя.

Запомните: мѣстоименія, означающія говорящее лицо, называются мѣстоименіями 1-го лица.

Выбирается новая статейка и предлагается найти мѣстоименія 1-го лица.

Берется всѣмъ извѣстное стихотвореніе «Нива».

«Нива моя, нива, нива золотая! Зрѣешь ты на солнцѣ, колосъ наливая. По тебѣ отъ вѣтру, словно въ синемъ морѣ, волны такъ и ходятъ, ходятъ на просторѣ. Надъ тобою съ пѣсней жаворонокъ вьется, надъ тобою туча грозно пронесется».

— Про что говорится въ этомъ стихотвореніи?

— Про ниву.

— Что про нее говорится?

Дѣлается краткій разборъ содержанія стихотворенія.

— Кто такъ говоритъ про ниву?

— Писатель.

Кому же онъ говоритъ все это?

— Самой нивѣ.

— Какъ онъ при этомъ называетъ ее?

Ты, тебѣ, тобою.

— Эти слова—какая часть рѣчи?

— Мѣстоименія.

— Когда же употребляются эти мѣстоименія?

Когда нужно назвать того, кому говоримъ.

— Запомните: мѣстоименія, означающія лицо, которому говорятъ, называется мѣстоименіями 2-го лица.

Въ новой статьѣ отыскиваются мѣстоименія 2-го лица.

Подобнымъ же образомъ дается понятіе о мѣстоименіяхъ 3-го лица.

Примѣчанія къ 17-му уроку. Для наблюденій надъ фактами языка предпочтительнѣе брать цѣлое небольшое произведеніе, а не отдѣльныя предложенія. Всякое предложеніе, взятое изъ произведенія, уже теряетъ свою жизненность, является искусственнымъ. Изученіе фактовъ языка должно совершаться надъ живою рѣчью, каковою она является только въ цѣломъ произведеніи, проникнутомъ одной идеей.

ВОСЕМНАДЦАТЫЙ УРОКЪ.

Ѣ въ словахъ, отвѣчающихъ на вопросъ «гдѣ»?

Учитель пишетъ на доскѣ:

«Пришла весна. Снѣгъ въ полѣ таетъ. По улицѣ бѣгутъ ручьи. Ледъ на рѣкѣ тронулся. Скоро зазеленѣютъ деревья и прилетятъ птицы».

Дѣлается короткое объяснительное чтеніе, имѣющее цѣлью установить факты, которые наблюдаются весною.

— Снѣгъ таетъ... какъ спросить, чтобы отвѣтить «въ полѣ»?

— Гдѣ?

— При какомъ словѣ надо поставить вопросъ «гдѣ», чтобы отвѣтить «въ полѣ»?

— При словѣ «таетъ».

Вопросъ «гдѣ»? пишется крупно на доскѣ, а «въ полѣ» подчеркивается.

Подобнымъ же образомъ разбираются слѣдующія два предложенія: «По улицѣ бѣгутъ ручьи» и «Ледъ на рѣкѣ тронулся»; при этомъ «по улицѣ» и «на рѣкѣ» подчеркивается.

— На какой вопросъ отвѣчаютъ «въ полѣ», «по улицѣ», «на рѣкѣ»?

— Гдѣ?

Посмотрите: какая буква написана на концѣ?

— Ѣ.

— Кто же скажетъ правило, когда надо писать ѣ?

Послѣ окончательнаго формулированія *правила* ученикамъ предлагается самимъ придумать предложенія, гдѣ находилось бы слово, отвѣчающее на вопросъ «гдѣ»? Въ каждомъ примѣрѣ спрашивается, какое слово отвѣчаетъ на означенный вопросъ,

и что надо написать въ немъ на концѣ. Нѣкоторые примѣры пишутся учащимися на доскѣ и въ тетрадяхъ.

Потомъ ученикамъ предлагается списываніе текста (предпочтительнѣе руконисnаго), гдѣ выведенное правило находитъ примѣненіе возможно большее число разъ.

Примѣчанія къ 18-му уроку. По мотивамъ, приведеннымъ въ примѣчаніяхъ къ 17-му уроку, для вывода орѳографическаго правила, какъ и для вывода грамматическаго положенія, предпочтительнѣе брать небольшое произведеніе, гдѣ интересующій фактъ повторялся бы неоднократно. Если же подобнаго произведенія не находится, то лучше самому составить небольшой разсказъ, нежели брать отдѣльные примѣры, не находящіеся въ логической связи. Въ послѣднемъ случаѣ мы будемъ только способствовать разсѣиванію дѣтскаго вниманія, такъ какъ будемъ заставлять ребенка переходить отъ одного представленія къ другимъ, не стоящимъ между собою ни въ какихъ отношеніяхъ.

На первыхъ порахъ формулированіе орѳографическихъ правилъ сильно затрудняетъ учениковъ. Требовать отъ нихъ точной формулировки совершенно не представляется возможнымъ, потому что въ данномъ случаѣ имъ приходится работать въ еще мало доступной имъ области отвлеченнаго мышленія. Если изъ отвѣтовъ дѣтей будетъ видно, что «правило» ими понято, то при формулированіи возможна значительная помощь учителя въ видѣ употребленія тѣхъ или иныхъ словъ и выраженій. Окончательно формулированное правило тотчасъ же, до повторенія его учениками, записывается учителемъ на доскѣ и прочитывается учениками *).

ДЕВЯТНАДЦАТЫЙ УРОКЪ.

Значеніе приставокъ.

На доскѣ пишется предложеніе:

Птичка влетѣла въ комнату черезъ одно окно и вылетѣла черезъ другое».

*) Чтобы избѣжать записыванія и дать возможность ученикамъ чаще наблюдать правило, авторомъ бесѣдъ составлены «Орѳографическія карты», содержащія каждая по одному правилу. Карта вывѣшивается на стѣну и остается до усвоенія правила учащимися.

Выспрашивается содержаніе.

— Слова «влетѣла» и «вылетѣла» отъ какого слова происходятъ?

— Летѣть.

— Что же должно быть общаго у этихъ словъ со словомъ «летѣть»?

Корень.

Найдите его.

— Лет.

Теперь посмотримъ, что означаетъ слово «влетѣла». — Гдѣ птичка находилась сначала?

На улицѣ, на дворѣ.

— А теперь гдѣ она находится?

Въ комнатѣ.

А, вмѣсто «на улицѣ, на дворѣ», какъ можно иначе сказать?

Если дѣти не дадутъ сами слова «снаружи», то оно можетъ быть дано учителемъ.

— А, вмѣсто «въ комнатѣ», какъ можно иначе сказать?

— Внутри.

— Такъ какъ теперь сказать, что означаетъ слово «влетѣла»?

— Птичка находилась «наружи», а теперь находится «внутри».

— А что означаетъ слово «вылетѣла»?

— Птичка находилась прежде «внутри», а теперь находится «снаружи».

— Почему же эти слова означаютъ различное, хотя и происходятъ отъ одного слова «летѣть»?

— Потому что въ 1-мъ словѣ приставка «в», а во 2-мъ—«вы».

— Что же, значитъ, зависитъ отъ приставокъ?

— Различное значеніе словъ.

ДВАДЦАТЫЙ УРОКЪ.

Значеніе грмматической формы словъ.

Урокъ предполагаетъ, что ученики знакомы съ тѣмъ, что слово можетъ измѣнять свой внѣшній видъ, мѣнять свою форму.

На доскѣ пишутся предложенія:

Темнота все усиливалась.

Въ ущельѣ вдругъ стало темно.

На солнцѣ темный лѣсъ зардѣлъ.

Потемнѣть заря успѣла.

Наступившія потемки не давали возможности различать предметы.

— Что значитъ «темнота» усиливалась?

— Значитъ, свѣту становилось все меньше и меньше.

— Объясните во второмъ предложеніи слово «темно»!

— Слово «темно» во 2-мъ предложеніи означаетъ, что не стало въ ущельѣ свѣта.

— Какой лѣсъ называютъ «темнымъ»?

— Въ который проходитъ мало свѣта.

— Объясните въ слѣдующемъ предложеніи слово «потемнѣть»!

— Свѣтъ зари сталъ меньше.

— Что обозначаетъ слово «потемки»?

— Отсутствіе свѣта.

— Въ чемъ же, слѣдовательно, сходство всѣхъ предложеній?

— Во всѣхъ говорится про отсутствіе свѣта.

— Назвать слова, которыми это выражается?

— Темнота, темно, темный, потемнѣть, потемки.

Означенныя слова въ предложеніяхъ подчеркиваются.

— Каково же поэтому значеніе этихъ словъ?

— Одинаково.

— Кто помнитъ, что должно быть общаго въ словахъ съ одинаковымъ значеніемъ?

— Корень.

— Опредѣлите его въ этихъ словахъ?

— Тем.

— Опредѣлить—какія части рѣчи подчеркнутыя слова?

Ученики опредѣляютъ.

— Почему же такъ: значеніе словъ одинаковое, а части рѣчи различныя?

— Потому что къ корню прибавлены разныя окончанія и приставки.

— А отъ приставокъ и окончаній только что измѣняется въ словѣ?

— Только его видъ, его форма.

— Кто теперь скажетъ, что показываетъ *форма* слова?

— Форма слова показываетъ, къ какой части рѣчи относится слово.

Примѣчанія къ 20-му уроку. Помимо указаннаго значенія формы слова, форма слова въ измѣняемыхъ частяхъ рѣчи способна выражать еще число, родъ, падежъ и т. п. Для выясненія этихъ значеній формы слова должны быть посвящены отдѣльные уроки.

ДВАДЦАТЬ ПЕРВЫЙ УРОКЪ.

Грамматическій разборъ.

«Старикъ ловилъ неводомъ рыбу».

— Гдѣ сказуемое?

— Ловилъ.

— Какъ найти подлежащее?

— Надо при сказуемомъ поставить вопросы: кто? что?

— Поставьте.

— Ловилъ—кто?—старикъ. Слово старикъ—подлежащее.

— Какіе члены предложенія *неводомъ* и *рыбу*. Къ какому слову и по какимъ вопросамъ относятся?

— Кого называютъ старикомъ?

— Стараго человѣка.

— Что еще можетъ быть старымъ?

— Дерево, платье, книга...

— Что же означаетъ слово «старый»?

— Человѣка, предметъ, вещь, которымъ много времени (лѣтъ).

Выраженіе «много времени» выясняется въ зависимости отъ продолжительности существованія предмета.

— Слово «старшій» то же означаетъ, что и «старый» или нѣтъ?

— Нѣтъ, слово *старшій* показываетъ, что одному человѣку больше лѣтъ, нежели другому.

— Приведите примѣръ.

— Ваня старше Мити.

— Сколько лѣтъ Ванѣ и Митѣ?

— Ванѣ—12, Митѣ —10.

— А можно ли ихъ назвать «старыми»?

— Нѣтъ, потому что имъ мало лѣтъ.

— Что дѣлалъ старикъ?

— Ловилъ рыбу.

— Видно ли изъ этого примѣра, что старикъ поймалъ что-нибудь?

— Нѣтъ.

— Какъ *измѣнить* слово «ловилъ», чтобы было видно, что онъ *поймалъ*?

— Наловилъ.

— Какъ старикъ ловилъ?

— Неводомъ.

— Что такое *неводъ*?

— Рыболовная сѣть.

«Онъ поймалъ золотую рыбку».

— Про кого здѣсь говорится?

— Про старика.

— Какъ старикъ названъ?

— Онъ.

— Какая это часть рѣчи? Что знаете про нее (родъ, число, падежъ, лицо)?

— Что поймалъ старикъ?

— Золотую рыбку.

— Какое отличіе слова «рыбка» отъ слова «рыба»?

— Рыбка—маленькая рыба.

— Что же такъ измѣнило значеніе?

— Буква «к», которая стоитъ послѣ корня.

— Все ли равно сказать, вмѣсто «золотую»,«—золотистую», «золоченую»? Въ чемъ различіе?

— «Золотая»—значитъ вся изъ золота; «золоченая»—значитъ только сверху покрыта золотомъ; «золотистая»—значитъ только блеститъ, какъ золото.

— Какой членъ предложенія «золотую»?

— Опредѣленіе къ слову «рыбку» по вопросу *какую*?

— Какая часть рѣчи «золотую»? Родъ, число, падежъ?

Примѣчанія къ 21-му уроку. Для разбора здѣсь взяты отдѣльныя предложенія только затѣмъ, чтобы показать, въ какомъ направленіи долженъ итти грамматическій разборъ, если желаютъ сдѣлать таковой *средствомъ изученія языка*. При нормальныхъ же школьныхъ условіяхъ разборъ практикуется на помѣщаемыхъ въ хрестоматіяхъ произведеніяхъ.

ПРИЛОЖЕНІЕ 2-е.

Списокъ книгъ для учителя.

При составленіи списка мы выходили изъ потребности учителя знать, гдѣ «практически» разрѣшаются тѣ или иные вопросы, которые возникаютъ при живомъ дѣлѣ преподаванія.

МЕТОДИКИ ОБЩІЯ.

Тростниковъ. Обученіе чтенію.
» Обученіе письму.
» Методика грамматики.
Шереметевскій. Статьи по методикѣ русскаго языка.
Тихомировъ. Чему и какъ учить на урокахъ родного языка.
Страховъ. Методика русской грамоты.
Поповъ. Методика русскаго языка.
Янжулъ. Американская школа.

БУКВАРИ.

Пановъ и Соколовъ. Охота пуще неволи.
Флеровъ. Новый русскій букварь.
Вахтеровъ. Русскій букварь.
Борисовъ, Лавровъ и Сольдинъ. Букварь новой народной школы.
Тимофеевъ. Азбука для обученія грамотѣ. } Методъ артикуляціонный.
Терешкевичъ. Ключъ русской грамоты. }
Лопырева и Соловьева. Русская грамота. } Методъ американской школы.
Дудышкина. Я могу читать. }
Мирославскій. Словечко (смѣшан. методъ).

ОБУЧЕНІЕ ГРАМОТѢ.

Флеровъ. Новый способъ обученія слиянію звуковъ.
Вахтеровъ. На 1-й ступени обученія.
» Планы и конспекты уроковъ.

Лопырева и Соловьева. Метод. указанія къ азбукѣ «Русская грамота».

Методы работъ въ начальной школѣ Сѣверной Америки. Изд. Ситина.

Тимофеевъ. Естественный звуковой методъ. } Методъ артикуляціонный.

» Какъ учить читать по естественному методу. } Методъ артикуляціонный.

Терешкевичъ. Натуральный звуковой методъ. } Методъ артикуляціонный.

Мирносицкій. Словечко. (Методика.)

Гербачъ. Методическое руководство къ обученію письму (чистописанію).

РИСОВАНІЕ.

Пановъ и Соколовъ. Методическія указанія къ букварю «Охота пуще неволи».

Пановъ. Дитя-художникъ, два выпуска.

Мейманъ. Какъ учить дѣтей рисованію.

Кощевичъ. Современное рисованіе.

Журн. «Маленькій Художникъ» (Жпздра, женская гимназія).

ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНІЕ.

Шелепинъ. Объяснительное чтеніе въ связи съ рисованіемъ.

Балталонъ. Воспитательное чтеніе.

Заборскій. Разборы литературныхъ произведеній.

Трояновскій. Педагогическіе этюды.

Зелинскій. Методическія указанія и примѣрные уроки по объяснительному чтенію.

ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНІЕ.

Острогорскій. Выразительное чтеніе.

Чернышовъ. Азбука выразительнаго чтенія.

Морозовъ и Розановъ. Выразительное чтеніе.

РАЗВИТІЕ РѢЧИ И СТИЛИСТИЧЕСКІЯ РАБОТЫ.

Лопырева и Соловьева. Развитіе рѣчи, 4-е выпуска.

» » » Методическія указанія къ 1 и 2 вып.

» » » Какъ вести обученіе устной и письменной рѣчи.

Борисовъ и Лавровъ. Новый путь.
Шепелевъ и Городилинъ. Обученіе письму сочиненій.
Тулуповъ и Шестаковъ. Слово, два выпуска.
А. Т. и Л. С. Письменныя работы по картинкамъ, три вып.
Бородичъ. Къ вопросу о развитіи рѣчи.
Гречушкинъ. Альбомъ картинъ, 6 выпусковъ.
Тумимъ. Живыя группы.
Трояновскій. Педагогическіе этюды.
Гречушкинъ. Матеріалы для изложеній.
Алешинцевъ и Евтифьевъ. Живые уроки.
Казанскій и Иванина. Три ступени.
Глазунова и Разина. Задачи и планы, два выпуска.

ГРАММАТИКА И ПРАВОПИСАНІЕ.

Лопырева и Соловьева. Тропа къ правописанію.
Зачинаевъ. Орѳографическая пропись, 1 и 2 выпуски.
Островская. Прописи правописанія, три выпуска.
Тростниковъ. Почему въ школахъ пишутъ неправильно?
Шапошниковъ. Новая практическая грамматика.
Раевскій. Орѳографическія карты.
Сакулинъ. Сборникъ статей для упражненій въ знакахъ препинанія.

Сверхъ того:

Мейманъ. Лекціи по эксперим. педагогикѣ, ч. 3-я.
Педагогическая Академія подъ ред. Нечаева, т. 2-й.
Алферовъ. Родной языкъ въ средней школѣ.
Гильдебрандъ. О преподаваніи родного языка.
Фармаковскій. Методика правописанія.
Самсоновъ. Методическое руководство для веденія школьныхъ сочиненій.
Италинскій. Славянскій языкъ въ народной школѣ.
Раевскій. Таблица славянскихъ словъ подъ титлами.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

Стр.

ОБУЧЕНІЕ ГРАМОТѢ.

Краткій историческій очеркъ методовъ обученія грамотѣ 5
Подготовительныя упражненія 9
Прохожденіе букваря 18
Самостоятельныя занятія при прохожденіи букваря 19
Новые методы обученія грамотѣ 21

ОБУЧЕНІЕ ЧТЕНІЮ.

Впѣшняя сторона чтенія 33
Сознательность чтенія 37
Вспомогательныя средства при объяснительномъ чтеніи 52
Самостоятельное чтеніе 55
Матеріалъ для чтенія 57
Объяснительное чтеніе въ зависимости отъ содержанія статей . . . 63
Рисованіе вообще и рисованіе въ связи съ объяснительнымъ чтеніемъ . 68
Развитіе устной рѣчи 73
Выразительное чтеніе 81
Стилистическія письменныя упражненія 85
Грамматика 97
Правописаніе 109
Славянское чтеніе 127
1-е приложеніе—примѣрные уроки 131
2-е приложеніе—списокъ книгъ для учителя 179

Того же автора:

1. Орѳографическія карты — пособіе при обученіи правописанію (42 таблицы). Цѣна 60 коп.
2. Таблица славянскихъ словъ подъ титлами. Цѣна 10 коп.

Весною 1912 г. поступятъ въ продажу:

1. Грамматика для городскихъ училищъ.
2. Грамматика для начальныхъ училищъ съ 4-хлѣтнимъ курсомъ.

Цѣна 60 коп.

Т-во Скоропеч А. А. ЛЕВЕНСОНЪ, Москва.